DIÁLOGOS EDUCATIVOS

COLECCIÓN DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

Organizadora

IRACEMA CAMPOS CUSATI

Editora Poisson

VOLUME 1

Iracema Campos Cusati
Organizadora

Diálogos Educativos
Colección de investigaciones multidisciplinarias
Volumen 1

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2024

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537
Diálogos educativos: colección de investigaciones multidisciplinarias - Volumen 1/ Organización: Iracema Campos Cusati – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2024

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-387-4
DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4
Modo de acceso: World Wide Web
Incluye bibliografía

1. Enseñanza 2.Educación I. CUSATI, Iracema Campos II.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadora

Iracema Campos Cusati

Pós-doutora em Investigação e Docência Universitária pelo Instituto de Educação Superior Latinoamericano (2022). Doutora na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999). Licenciada e Bacharel em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (1992). Professora Adjunta do Colegiado de Matemática da Universidade de Pernambuco e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – Mestrado e Doutorado da UPE Campus Petrolina. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Aprendizagem Matemática, Avaliação Educacional, Docência no Ensino Superior, Educação Integral, Formação de Professores para a Diversidade Cultural e Educação a Distância. Atualmente desenvolve estudos e pesquisas com ênfase em Didática da Matemática, Formação de Professores na perspectiva decolonial e em Políticas Públicas para a Educação Superior na América Latina. Foi Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da UPE Campus Petrolina (2020-2024). Avaliadora ad hoc de Cursos e de Instituições de Educação Superior (BASIs/INEP/MEC). Membro do Conselho Editorial da Editora Ibero-Americana de Estudos em Educação (EIEE) e membro afiliado da Rede CpE. Atua como Parecerista ad hoc em periódicos e em eventos científicos.

Prefácio

Navegar por las páginas de esta colección es embarcarse en un viaje fascinante por el mundo del conocimiento y la práctica educativa contemporánea. "Diálogos Educativos" no es solo un conjunto de investigaciones multidisciplinarias; es una invitación a explorar los desafíos, las innovaciones y las intersecciones que atraviesan el universo de la educación en sus múltiples facetas.

Cada ensayo aquí presente es una pieza de un rompecabezas vasto y complejo, contribuyendo a una comprensión más profunda y amplia de lo que significa educar y aprender en la actualidad. Desde los dilemas enfrentados por la enseñanza de la Historia en una sociedad ambivalente hasta la transformación digital y el protagonismo juvenil en las escuelas, pasando por el letramento académico en la formación inicial de profesores y la importancia de la comunicación popular en la concienciación crítica de los oprimidos, las reflexiones contenidas en estas páginas son tanto provocativas como inspiradoras.

Los autores, cada uno en su experiencia y perspectiva, ofrecen no solo análisis críticos, sino también propuestas concretas para repensar y transformar la práctica educativa. Desde el aula hasta la esfera política, desde la teoría hasta la práctica, estos diálogos nos invitan a reflexionar sobre cómo podemos moldear un futuro más inclusivo, más justo y más prometedor a través de la educación.

Al hojear este libro, te invito, querido lector, a sumergirte en estas conversaciones estimulantes, a desafiar tus propias concepciones y a inspirarte para actuar, ya sea como educador, estudiante, investigador o simplemente como un ciudadano preocupado por el futuro de la educación y la sociedad.

Que "Diálogos Educativos" sea no solo una fuente de conocimiento, sino también un catalizador para cambios positivos en nuestras prácticas educativas y en nuestras comunidades.

¡Buena lectura!

SUMÁRIO

Capítulo 1: Desafios contemporâneos e a formação de cidadãos críticos: o papel do ensino de história em uma sociedade ambivalente 07

Diogo Alves da Silva, Iracema Campos Cusati

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.01

Capítulo 2: Estrategias docentes e investigadoras en la docencia universitaria: experiencias de métodos pedagógicos en la asignatura didáctica de la educación superior 19

Iracema Campos Cusati, Cícero Barbosa de Sousa, Raphael Campos Cusati, Antonio Carrillo Avelar

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.02

Capítulo 3: O letramento acadêmico na formação inicial de professores de matemática: reflexão acerca de uma experiência e um propósito formativo 29

Iracema Campos Cusati

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.03

Capítulo 4: Desarrollo profesional docente y educación integral de los estudiantes: adaptaciones a contextos diversos 41

Iracema Campos Cusati, Antonio Carrillo Avelar, Raphael Campos Cusati

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.04

Capítulo 5: Cultura organizacional e transformação digital: construindo ambientes escolares que favoreçam a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil 53

Antonio Carlos Magalhaes de Menezes, Maria Rosemeire Moreira da Costa Menezes

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.05

Capítulo 6: Introducir conceptos básicos de informática a jóvenes desfavorecidos .. 61

Mábylly Kauany Neres da Silva, Gylles Ricardo Ströher, Gisely Luzia Ströher

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.06

Capítulo 7: Três pernambucanos, um pensamento: as interseccionalidades de Freire, Beltrão e Campos sobre a tomada da palavra 67

Maria Paula Maciel

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.07

Capítulo 8: A queixa escolar na educação infantil: psicologia histórico-cultural e a crise dos três anos..... 77

Débora Nogueira Tomás

DOI: 10.36229/978-65-5866-387-4.CAP.08

Capítulo 1

Desafios contemporâneos e a formação de cidadãos críticos: o papel do ensino de história em uma sociedade ambivalente

Diogo Alves da Silva
Iracema Campos Cusati

Resumo: Este artigo pretende explorar como o ensino de história pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de lidar com as ambivalências da sociedade contemporânea, promovendo uma compreensão crítica do mundo, somada a possibilidades pedagógicas no exercício da docência para a escola do nosso tempo. A metodologia de cunho qualitativo configura-se por um levantamento bibliográfico realizado com o intuito de mapear e sistematizar os estudos referentes ao papel do ensino de História no contexto de uma sociedade ambivalente. A modernidade é balizada como dualidade permeada pelos prós e contras da vida na sociedade, considerando seus horizontes oriundos da esfera política, econômica, social e cultural. Ao apresentar as reflexões sobre o estatuto da modernidade, conclui-se que a dialética da modernidade, se configura sob a égide de dois aspectos da atividade científica: o epistemológico e o ontológico.

Palavras-chave: Ensino de História. Modernidade. Ambivalência. Cidadania.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões elencadas no presente estudo sobre relação social, sob o prisma de um caráter ambivalente da condição humana, tomam como referência o pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. O conceito de ambivalência para Bauman (2008) norteia a leitura e o posicionamento crítico da modernidade e alerta para a emergência de superação dos desafios que a contemporaneidade apresenta no sentido de perquirir os fundamentos éticos, políticos e estéticos da existência humana. A ambivalência, estado existencial humano, que se caracteriza pela explicação dos processos sociais, emerge em contraposição a racionalidade, a possibilidade de dupla interpretação de um fato, de maneiras diferentes de se pensar e agir sobre o mundo.

Tendo o pensamento de Bauman (2008, 1999, 1998) como base teórica que orienta as reflexões que emergem da preocupação fundamental deste ensaio, pensar e questionar a educação como ação individual numa sociedade plural de compreensões, sustém a existência de um paradigma ambivalente que se encontra calcado na modernidade líquida. Nesta perspectiva, propõe-se uma reflexão acerca do ato educativo, fenômeno que ocorre na relação entre humanos, que se concretiza em atitudes cidadãs mediante subjetividades determinadas para as vivências globais. A compreensão de educação do ponto de vista de especificidade da condição humana na sociedade contemporânea, fundamentada no paradigma da ambivalência, fornece elementos que permitem questionar a alienação de indivíduos para uma ação massificada e a instrumentalização que produz e move os ideais individuais subsistentes como a solidariedade, a dignidade, o valor da vida e a verdade.

Do tipo qualitativo, esta pesquisa apresenta um levantamento bibliográfico que visou mapear e sistematizar os estudos referentes a dialética da modernidade e a ambivalência.

Após aprofundamento teórico conclui-se, embasado em Zygmunt Bauman, que numa cultura globalizada a necessidade humana ética de convivência com a diferença e a urgência requer novos direcionamentos e o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento de relações complexas.

2. AMBIVALÊNCIA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Nas definições e conceitos mais elementares das ciências humanas, há como premissa fundamental o incontestável fato de que a vida social, tal qual a história da sociedade que a compõe, é dinâmica e sujeita a mudanças constantes. Em virtude deste fluxo que se dá de maneira devotada e ininterrupta, é possível notar que, desde os primitivos grupos até as grandes civilizações ou suntuosos e concretados impérios, há uma construção histórico-social, promovendo deste modo um desdobramento engendrado por múltiplos fatores, seja pelo sedentarismo, que atingiu os primeiros hominídeos impulsionando-os a uma estrutura organizacional e hierárquica mais complexa, até as novas e tecnológicas formas de comunicação e transmissão do saber.

Jacques Le Goff, um importante historiador francês da Nova História (*Nouvelle Histoire*), dedicou grande parte de sua obra aos estudos sobre a cultura e a mentalidade do homem na Idade Média mostrando um período dinâmico ao abordar aspectos sociológicos, psicológicos, religiosos, antropológicos, artísticos, comportamentais, econômicos e sociais. Assim, numa concepção historiográfica o pesquisador pontua que: “Não há história imóvel e a história também não é pura mudança, mas sim o estudo das

mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas." (Le Goff, 1996, p.47).

Já para Filho (1983) há uma ratificação no que alude ao exposto, uma vez que destaca o fenômeno também estudado pela sociologia, ao enfatizar que a sociedade, por não ser algo estático, acabado; acontece, está acontecendo.

Longe, portanto, de uma visão simplista, idealizada ou romantizada da história, a humanidade acumula duas percepções e declarações visceralmente antagônicas do seu legado transgeracional, a saber, o progresso, vindicado pelos capitalistas, como também a degradação social, dentre outras, gerada pelo advento do chamado "tempos modernos" como satirizou o cineasta Charles Chaplin no filme[1].

Neste sentido, existe uma experiência fundamental que é compartilhada globalmente pela humanidade atual, chamada de "modernidade", termo usado por Berman (2007) quando defende que o pensamento ocidental sobre a modernidade é dicotômico e divide-se em modernização (referindo-se à economia e à política) e modernismo (quando remete às manifestações artísticas e culturais). O diálogo entre modernização e modernismo compõe o todo da modernidade que se traduz num ambiente que promete euforia, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação do mundo ao nosso redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, sabemos e somos. Essa experiência da modernidade transcende espaços territoriais, etnias, posição social, nacionalidade, credo religioso e ideologia, constituindo a espécie humana em uma unidade paradoxal de desunidade. Estar imerso na modernidade significa enfrentar um turbilhão de desintegração e mudança constante, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia onde, "tudo que é sólido desmancha no ar" (Berman, 2007, p. 18).

Diante de um cenário tão dramático e deveras inquietante, o sociólogo BAUMAN (2008) cunha as palavras do historiador medievalista ao comparar a experiência de viver no período em que a Europa estava prestes a viver o trânsito para uma esperançosa realidade, bem distante do medo medievalista:

> A experiência de viver na Europa do século XVI – o tempo e o lugar em que nossa Era Moderna estava para nascer – foi resumida por Lucien Febvre, de maneira clara e admirável, em apenas quatro palavras: "*Peur toujours, peur partout*" ("medo sempre e em toda parte"). Febvre vinculava essa obiquidade do medo à escuridão, que começava exatamente do outro lado da porta da cabana e envolvia o mundo situado além da cerca da fazenda. Na escuridão, tudo pode acontecer, mas não há como dizer o que virá. A escuridão não constitui a causa do perigo, mas é habitat natural da incerteza – e, portanto, do medo (Bauman, 2008, p. 8).

Gloriosamente, a história parecia reservar uma alta dosagem do tão ambicionado lenitivo aos corpos cansados e mortificados pelo período de dor e obscuridade, já que "A modernidade representaria um grande avanço em direção a um mundo livre do medo e

[1] O filme "Tempos Modernos" escrito e dirigido por Charles Chaplin, foi lançado nos EUA em 1936, tecendo uma forte crítica ao capitalismo, ao nazifascismo, ao imperialismo e à desumanização do homem ao retratar os maus-tratos que os trabalhadores recebiam na época.

do destino impenetrável, ou seja, um tempo sem os elementos que causam medo." (Bauman, 2008, p. 8).

O filósofo alemão Arthur Schopenhauer veementemente alertava para a necessidade de maior clareza dos termos que fundamentam a realidade ao afirmar que os conceitos são representações de representações, parciais, fragmentados, impossibilitados de abarcar a multiplicidade do real, o colorido original da experiência conduzindo "[...] a discordância entre o conceito e a realidade; então vê-se que o conceito não desce nunca ao particular, e que a sua generalidade, ao mesmo tempo que a sua determinação tão precisa, não lhe permitem ajustar-se aos tênues cambiantes e às múltiplas modificações do real." (Schopenhauer, 2004, p. 69 *apud* Bazzanella, 2012, p. 22)

O sol finalmente raiou depois de um grande período de densas trevas, desdobrando-se sob uma otimista e quase que perfeita e utópica era de ouro do mundo já conhecido. Tal vislumbre e encantamento experimentado pela sociedade humana foi iconicamente descrito pelo referendado historiador Eric Hobsbawm ao detalhar o mundo pós revolução industrial:

> estava repleto de uma tecnologia revolucionária em avanço constante, baseada em triunfos da ciência natural previsíveis em 1914, mas que na época mal haviam começado e cuja consequência política mais impressionante talvez fosse a revolução nos transportes e nas comunicações, que praticamente anulou o tempo e a distância. Era um mundo que podia levar a cada residência, todos os dias, a qualquer hora, mais informação e diversão do que dispunham os imperadores em 1914. Ele dava condições às pessoas de se falarem entre si cruzando oceanos e continentes ao toque de alguns botões e, para quase todas as questões práticas, abolia as vantagens culturais da cidade sobre o campo (Hobsbawm, 2006, p. 16).

Nada incauto quanto aos eventos históricos e seus efeitos, BERMAN (2007) analisa e expõe uma modernidade não como um mero conceito temporalizado da história, mas como uma característica da mudança da própria sociedade:

> O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando

> seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No século xx, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se "modernização" (Berman, 2007, p.19).

Mais uma vez recorrendo ao historiador Eric Hobsbawm, em sua obra intitulada "A Era dos Extremos", que se desdobra em considerações sobre o ponto em questão, há um incisivo questionamento aos seus leitores sobre os motivos pelos quais não há uma celebração festiva e satisfatória no final do séc. XX, mesmo havendo um progresso escalonado e uma tecnologia nunca vista. Delineando uma resposta, o pesquisador salienta:

> Não apenas porque sem dúvida ele foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático (Hobsbawm, 2006, p.16).

A conclusão exposta por Hobsbawm (2006) também é endossada pelo sociólogo Bauman (2008) que conclui: "O que deveria ser uma rota de fuga, contudo, revelou-se, invés disso, um longo desvio. Cinco séculos depois, para nós que estamos na outra extremidade do imenso cemitério de esperanças frustradas, o veredicto de Febvre parece – mais uma vez – notavelmente adequado e atual. Vivemos de novo numa era de temores." (Bauman, 2008, p. 9)

Todas as questões até então expostas podem parecer, para os mais displicentes, apenas um hiato temporal ajustável naturalmente pelo próprio fluxo histórico e humano, para outros, no entanto, uma discursão demasiadamente revolucionária de um ativismo inveterado, mas o fato é que desde o período medieval até então a humanidade sofreu vários golpes narcísicos, como diria Freud, abalando não só a estrutura econômica ou histórica, mas também social, afetando sensivelmente os espaços objetivos e subjetivos além das interações do homem consigo mesmo, com seus pares e com as coisas animadas e inanimadas da terra. Bauman (2008) pontua o medo como uma das características advindas das fatídicas frustrações e desesperanças acumuladas pela sociedade, como também a ambivalência que ele gera.

> O que mais amedronta é a ubiquidade dos medos; eles podem vazar de qualquer canto ou festa de nossos lares e de nosso planeta. Das ruas escuras ou das telas luminosas dos televisores de nossos quartos e de nossas cozinhas. De nossos locais de trabalho e do metrô que tomamos para ir e voltar de pessoas que encontramos e de pessoas que não conseguimos perceber de algo que ingerimos e de algo com o qual nossos corpos entraram em contato (Bauman, 2008, p. 11).

Com efeito, a sociedade do tempo presente encontra-se no vácuo de um colossal fluxo de tecnologia e saberes, mas também crises, incertezas, medos e a cobrança de supera-la, a qual sempre existiu, mas que atualmente se manifesta de maneira mais particular definindo o tempo histórico que compartilhamos, a saber à coação que se faz pela auto cobrança em detrimento a liberdade das habilidades. (Han, 2017, p. 117). Outrossim a agitação e a modernidade se igualam, uma vez que a agitação é o castigo interminável da humanidade, mas a mesma por meio da luta vê como progresso histórico (Bauman, 1999, p. 19).

Se faz conveniente ponderar a letra artisticamente posta sob o lastro de uma aguda, mas pertinente crítica social, a partir do diálogo entre o habitante lunar e os terráqueos:

"Astronauta tá sentindo falta da Terra?

Que falta que essa Terra te faz?

A gente aqui embaixo continua em guerra

Olhando aí pra lua implorando por paz

Então me diz por que que você quer voltar?

Você não tá feliz onde você está?

Observando tudo a distância

Vendo como a Terra é pequenininha

Como é grande a nossa ignorância

E como a nossa vida é mesquinha

A gente aqui no bagaço, morrendo de cansaço

De tanto lutar por algum espaço

E você, com todo esse espaço na mão

Querendo voltar aqui pro chão?

Ah não, meu irmão qual é a tua?

Que bicho te mordeu aí na lua?

Eu vou pro mundo da lua

Que é feito um motel

Aonde os deuses e deusas

Se abraçam e beijam no céu"

A música[2] é lançada na aurora de um novo século, retratando muito bem a ebulição das contradições morais e sociais recursivas. Além disso, é possível perceber o caráter antagônico, ambíguo e ambivalente no diálogo proposto pela música, ensejando destacar o ápice dessa sociedade que transita entre o bem e o mal, entre o céu e o inferno, entre a segurança e a liberdade.

[2] "Astronauta" é uma canção do rapper Gabriel o Pensador, que teve a participação do cantor Lulu Santos na coautoria, foi lançada originalmente no álbum Nádegas a Declarar de 1999.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS

Cada dia mais intensa e frequentemente o termo educação tem sido usado e estado em loco nos mais variados e inimagináveis contextos (educação financeira, emocional, sexual, afetiva etc.) consequentemente, e não por acaso, vemos um acréscimo laboral e social implícito (nem sempre) às instituições de ensino, assim como ao ofício docente, não obstante a obtusa percepção e clareza de sua real importância no exercício de sua obra.

Tania Zagury (2006) usa o termo fracasso referindo-se às tentativas mal sucedidas na educação, ao passo que também alerta para a urgência de se evitar novos fracassos propondo "ouvir o docente que está atuando nas salas de aula, antes de colocar em prática novos projetos que afetam o trabalho de cada um deles" (Zagury, 2006, p. 19).

Outra pesquisadora, Maria Helena Souza Patto (2010), em sua obra sobre a produção o fracasso escolar ressalta que a construção da imagem de homem bem sucedido está relacionada com o surgimento da sociedade capitalista e da política liberal na qual o sujeito, considerado como fruto de seu trabalho, obtém reconhecimento social.

É fato que os agentes produtores do fracasso ou do sucesso escolar não se restringem a docentes e estudantes, pois envolvem contexto familiar, social, político, cultural e ético que contribuem de alguma maneira para a manutenção deste fenômeno que se deseja efêmero.

Nesse sentido, Da Rocha e dos Santos (2016) advertem que o fracasso tem relação com os ambientes intra e extra escolares e, portanto, para compreendê-lo, faz-se necessária a análise de todo o contexto, revendo desde a estrutura pedagógica da escola e a postura dos professores diante do insucesso escolar para que seja impulsionada a formação contínua qualificada e a postura ética frente a função de formar cidadãos. A reflexão mais ampla desse fenômeno é necessária para o entendimento de estereótipos e culpabilizações que envolvem todo o processo de fracasso escolar, porém não será desenvolvida neste ensaio. Torna-se premente o papel fundamental que desempenham professoras e professores tanto no fracasso como no sucesso escolar de seus alunos visando uma efetiva melhoria do sistema educacional.

As várias tentativas de conter, corrigir, ajustar ou equilibrar a sociedade líquida, do cansaço ou ainda a modernidade e sua ambivalência, como postularam muitos teóricos, também se depara com o cenário escolar, demonstrando sua face ambígua nas relações de ensino e aprendizagem, tal qual o desafio da formação do cidadão crítico, sendo este último elemento indubitavelmente uma prerrogativa direcionada às ciências humanas, em especial ao ensino de história.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a História, desde que foi integrada ao currículo escolar, tem mantido uma relação com o conhecimento histórico. Entretanto, observa-se que essa interação não é plenamente refletida no ambiente da sala de aula, uma vez que a nova produção historiográfica ainda não está incorporada aos planos de aula e ao currículo dos professores, deixando de atender às expectativas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Além disso, persiste a prática de uma abordagem histórica que não abrange a totalidade dos aspectos, favorecendo, assim, a perpetuação de teorias que promovem a dominação ou supremacia de determinadas classes, etnias ou nações sobre outras. Essa situação reforça a ideologia das classes dominantes que exercem influência sobre as instituições e se mantêm no poder através delas, enquanto a educação, tanto no contexto público quanto privado, permanece imersa nessa ideologia. (Costa, 2011, p.4)

No entanto, é mister que o docente não se veja como deliberou o jurista e educador Daniel Besarria em um de seus contos “Sou um missionário que não consegue salvar ninguém, meu rebanho vive abandonado, perdido num deserto sem pastor, as ovelhas todas se suicidaram para não encarar os lobos.” (Besarria, 2015, p.7). Diante de tamanha responsabilidade e invariavelmente incertezas frente ao ofício docente, o melhor a se fazer é abandonar a postura austera e pessimista, já que não convêm a tão grande responsabilidade, e unir-se a seus pares uma vez que “olhando para trás, vemos a estrada que nos trouxe até aqui [...]. Não sabemos o que moldará o futuro [...]. Esperemos que seja um mundo melhor, mais justo e mais viável” (Hobsbawm, 2006, p. 20).

Mas o verbo “esperar” utilizado por Hobsbawm, ocupa uma função distinta, para o docente contemporâneo, pois diferente de um arqueólogo que está em campos empoeirados e rochosos, ou um historiador de gabinete cheio de seus livros antigos, teorias e hermenêuticas, ou ainda o antropólogo submerso, por vezes, na cultura remota, afim de entende-la profundamente. O professor de história vive uma antropologia viva e dinâmica, uma arqueologia onde os artefatos falam e se movem, onde as rochas são muros que se desfazem pelo transito dos conflitos a todo instante, e os documentos mudam de forma, quer seja por conveniências políticas, alienação midiática ou por embates ideologicamente extremistas. Não obstante, é nesse contexto turbulento de nossa sociedade e seu recorte social vislumbrado na escola, que os professores e professoras podem atuar como construtores de um genuíno cidadão municiados de criticidade e imunizados contra a ignorância.

Portanto ao tratar sobre o papel do professor de história e a formação crítica do cidadão, é preciso considerar o potencial da disciplina e do próprio profissional apresentado pelos PCNs no que alude as possibilidades do ensino de história (Brasil, 1997, p .20) “A História, enquanto disciplina escolar, [...] possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades.”

Outrossim, a importância da história no processo de ensino e aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos, à capacidade de se afirmar no mundo e de participar ativamente na transformação das realidades. Nesse sentido, a disciplina deve promover a problematização de conteúdos, realidades e ações humanas ao longo do tempo e espaço. (Almeida, 2022).

Assim, há na disciplina de história um largo esteio para promover a reflexão crítica sobre os desafios para o jovem contemporâneo, além de despertar o senso crítico sobre temas sociais, bem como ponderar sobre a importância da sua inserção e engajamento na vida social a partir da compreensão histórica e a formação de uma consciência cidadã ativa.

Indiscutivelmente o papel dos docentes na promoção da formação cidadã dos alunos é imprescindível, assim como expô-los a uma reflexão contextual das ambivalências sociais e as problemáticas de nossa sociedade, levando-os a um processo de criticidade e proposições diante das ambiguidades do mundo.

4. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA LIDAR COM AMBIVALÊNCIAS SOCIAIS

Mesmo inconscientemente o processo educativo já existia e se fazia manifesto em todos os períodos e fases da vida humana, desde a gênesis até a escatológica manifestação

do último suspiro humano ela ainda estará em voga. Não obstante, a humanidade aprendeu e aperfeiçoou a promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio dos difusos métodos pedagógicos. Historicamente essas abordagens sofreram indeléveis impactos sobre a sociedade. Por ter se tornado, ao longo do tempo, um espaço que vai além da aprendizagem formal, este ambiente escolar também padeceu de mudanças quanto a abordagem pedagógica e seu papel formativo, haja vista as ambivalências de um mundo por vezes ambíguo.

As contradições, desafios e perturbações humanas não só transformaram o espaço, a convivência e a forma de se fazer educação, como também protagonizou uma rica, relevante e nobre oportunidade; estimular, preparar e conduzir o estudante para além do que propõe o tradicional modelo de educação, uma vez que,

> Durante muito tempo prevaleceu na escola o modelo tradicional do ensino, que tem suas raízes nas antigas civilizações, principalmente as orientais que primavam por uma educação conservadora subserviente e reprodutora do sistema hierárquico. A educação consistia em adestrar a mente, o melhor aluno era aquele que tinha maior facilidade de treinar a memória para decorar textos clássicos. (Silva, 2018, p. 55).

Não há mais, tão facilmente, o consentimento acerca d esse modelo arcaico para o atual momento da educação. No entanto, a distração e volatilidade de nossa era também corrompeu o conhecimento científico e acadêmico, no ensino básico, distanciando-o pela fugaz e confusa estrutura do excesso de hoje, vistas através dos muitos conteúdo digitais descomprometidos, teses baseadas em pseudo ciência, Fake News etc. Assim, o sistema ético, cultural e social de um povo passa a ser provocado pelo indivíduo, sociedade e vise versa, para uma ação efetiva, afim de reajustar a rota, como podemos perceber em (Silva, 2018, p. 34): “O fundamento da ética está vinculado à relação do sujeito com a sociedade, fruto de uma experiência histórico cultural, o indivíduo ao se deparar com o outro, ambos se põem na mesma condição de humano, de forma concreta, exigindo um modo de agir perante esse outro.”

As práticas educativas em suas formas pedagógicas e didáticas, devem ser então, em certa medida, essa resposta concreta ao outro, quer seja o aluno, pais ou a própria sociedade. Contudo a melhor forma de corresponder a essa prerrogativa é compreendendo a missão que nos foi conferida e aplicando o método adequado para nosso tempo. Para isso diz (Morin, 2003, p. 98): “A missão da educação para a era planetária é fornecer as condições [...] da emergência de uma sociedade mundo composta por cidadãos protagonistas criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”

Para a efetivação de um genuíno cidadão protagonista cuja necessidade é emergente, "[...] os conhecimentos trabalhados na escola e na sala de aula devem ir além da simples transmissão ou repasse de conteúdo." (Silva, 2018, p. 13)

De maneira obstante, uma prática pedagógica desta ordem não admite um educador que não esteja pronto a exercer um “novo” papel pedagógico e metodológico, pois para o êxito deste propósito está intrinsecamente ligado o exercício filosófico proposto por (Freire, 1996, p. 41), que diz: “A prática de pensar a prática é a única maneira de pensar certo. ”

Pensar sobre a prática pedagógica e abordagem metodológica, não é apenas uma introspecção ou uma vulgar ação que tem o fim em si mesmo, muito pelo contrário, o que propõe o filósofo da educação é exercício ético e moral, e como tal vai para além de um plano de aula, ou um planejamento pedagógico, mas reverbera e impacta socialmente uma geração, cumprindo o propósito pelo qual a educação enquanto instituição formadora existe, portanto:

> Se entendemos a educação enquanto o processo de aprendizagem, uma prática social, ela envolve os aspectos relacionados a fundamentação e a compreensão dessa prática como: a ética a moral e os valores incorporados ao seu desenvolvimento. Dessa forma toda a educação, que seja sistemática ou não, trabalha a dimensão normativa e ética pois o desenvolvimento do sujeito não é só a dimensão intelectual, mas abrange também os aspectos social, político, físico, estético, emocional, cultural e afetivo (Silva, 2018, p. 43).

A estrada que se faz necessária percorrer pode ser tão emocionante quanto o objetivo que pretendemos alcançar, e sem dúvida admitir que o antigo modelo educacional nos colocava em condição de vantagem, no que se refere ao controle, é importante para que a prática pedagógica seja um ato de reflexão e transformação cidadã para quem entra e sai da escola, mas também para quem fica.

Como afirmou (Zagury, 2006, p. 25/26) “[...] o exercício autocrático do poder é, sem dúvida, mais fácil de ser exercido do que administrar relações democráticas”. Todavia, é imprescindível lembrar que, "O ambiente educacional que os alunos frequentam deve suscitar inúmeras possibilidades de vivificação, ou seja, de experiências vividas cotidianamente com temas éticos e outros instrumentos que promovam a melhoria das relações entre as pessoas baseadas nos princípios da cidadania e democracia." (Silva, 2018, p. 50)

Ainda sobre essa questão Silva (2018, p. 50) conclui que "A escola por ser um espaço de formação, um local de encontro de culturas, trocas de saberes, convive com o diferente, tem um importante papel na construção dos valores e identidade ética do sujeito.” Logo, a escola “precisa assumir essa responsabilidade criando uma nova consciência [...]."

Em suas obras, Bauman (1999, 2008) chama a atenção para as estruturas fragmentadas e ordenadoras do caos alegando que elas são construídas pelo processo civilizatório ocidental moderno e conduzidas por um saber estabelecido que propõe dar sentido e finalidade à existência humana no mundo. Constroem-se totalidades que passam a abarcar uma infinidade de paradoxos existenciais na contemporaneidade. De sorte que a melhor e mais sã atitude diante do caos que eventualmente possamos enxergar na sociedade, e por extensão na escola, não é negar, fugir ou deixar ser tomado por um pessimismo schopenhaueriano, mas promover a mediação consciente, responsável e ética da verdadeira educação que é a educação libertadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate aqui exposto, fundamentado no aporte teórico de Bauman (1998, 1999, 2008) e suas constatações em relação a ambivalência, contribui para a compreensão das possibilidades da condição existencial e dos limites presentes na existência humana que, com a ausência de totalidades que possam indicar caminho, conforma certezas, determina verdades e prenuncia a necessidade de se fazer uso da racionalidade a partir de um questionamento das bases contingentes dos conhecimentos propostos e das possibilidades que impactam os nossos posicionamentos existenciais diante da vida, da existência e da ambivalência na sociedade moderna.

Quando analisados o fracasso e o sucesso escolar, torna-se perceptível o papel primordial desempenhado por professoras e professores que, conscientizados dessa importância, conseguem assumir como pilares de uma prática atual e do processo contínuo de formação humana para constituição de uma identidade cidadã dos estudantes.

Portanto, a ambivalência, condição existencial constitutiva do humano, segundo Bauman (1998) em seu mergulho reflexivo sobre as ansiedades modernas, pode ser apreendida como o reverso da ordem, carregado de incertezas, mas necessário a sobrevivência da vida humana.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Daniel Alves de. O ensino de história e a formação do cidadão crítico: um olhar sobre o ensino médio. **Revista Semina**, Passo Fundo, vol. 21, n. 2, p. 6, abri/set 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/download/13801/114116674/15310028>. Acessado em: 16 abri. 2024.

[2] BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

[3] BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

[4] BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

[5] BAZZANELLA, Sandro Luiz. **O conceito de ambivalência em Zygmunt Bauman**. Cadernos Zygmunt Bauman (ISSN 2236-4099), v. 2, n. 4, p. 59-82, dez. 2012.

[6] BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

[7] BESARRIA, Daniel da Nóbrega. **Sorriso sombrio**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015.

[8] BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em: 16 abri. 2024.

[9] COSTA, Alex Silva. A **importância do ensino de história nas escolas e suas implicações na vida social.** Anagrama, Ano 5 – Edição 2, p. 4, dez 2011/2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35602>. Acessado em: 16 abri. 2024.

[10] DA ROCHA, Hélia Bezerra & DOS SANTOS, José Ozildo. Fracasso escolar: Limites à cidadania. **Revista Brasileira de Educação e Saúde,** *5*(4), 36–42. Disponível em: < https://doi.org/10.18378/rebes.v5i4.4117>. Acessado em: 26 abri. 2024.

[11] FILHO, Evaristo de Moraes (Org.). Formalismo sociológico e a teoria do conflito. In: SIMMEL, Georg. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

[12] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

[13] HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansado**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

[14] HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

[15] LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

[16] MORIN, Edgar. **Os sete saberes da educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

[17] PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

[18] SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

[19] SILVA, Normilza Cristina Moura da. **O tema transversal ética no contexto escolar**: uma análise da prática educativa. Senhor do Bonfim: Oxente, 2018.

[20] ZAGURY, Tania. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Capítulo 2

Estrategias docentes e investigadoras en la docencia universitaria: experiencias de métodos pedagógicos en la asignatura didáctica de la educación superior

Iracema Campos Cusati
Cícero Barbosa de Sousa
Raphael Campos Cusati
Antonio Carrillo Avelar

Resumen: Este texto presenta una reflexión a partir de las estrategias de enseñanza e investigación que fueron utilizadas en el desarrollo de la disciplina Didáctica de la Educación Superior en el Programa de Posgrado en Formación Docente y Prácticas Interdisciplinarias (PPGFPPI) de la UPE Campus Petrolina - PE. La disciplina ofrecida durante el semestre académico promovió tanto debates sobre la temática como la inmersión de los estudiantes de posgrado en actividades prácticas en las siguientes estrategias de enseñanza e investigación, a saber: GV-GO, Estudio Dirigido, Grupo Focal, Seminarios Integrativos, Mesa Redonda, Panel Integrado y Casos de Enseñanza. En cuanto a la metodología, que nos lleva al significado de la producción de conocimiento, vista como un proyecto humano que se enriquece en la reflexión crítica a través del diálogo entre los investigadores y sus teorías, incluyendo también el diálogo entre el hombre y la naturaleza, las experiencias que fueron evaluadas por los participantes como se analizó la promoción de la elucidación de nuevas ideas y la elaboración de nuevos constructos para la práctica pedagógica. El uso de las respectivas estrategias seleccionadas para las actividades docentes produjo aprendizaje, brindó oportunidades para el debate de ideas, señaló nuevas posiciones docentes, reforzando la importancia de la formación inicial y continua de los docentes y potenciando el aprendizaje entre pares. Apoyados en una planificación curricular bien organizada, los grupos de trabajo realizaron debates y sistematizaron información que fue compartida en plenaria al final de cada estrategia vivida. La reflexión sobre la experimentación de la práctica pedagógica en la Didáctica de la Educación Superior se consideró relevante y formativa ya que permitió acceder a nuevas perspectivas y potenciales descubrimientos de los actos de enseñar y aprender con posibilidades de reinventar propuestas pedagógicas y actividades que promuevan el aprendizaje desde la perspectiva de la innovación y la interacción entre los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: Didácticas; estrategias de enseñanza; formación de profesores; Práctica docente; representación.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el conocimiento científico no se presenta como una verdad absoluta e inmutable, porque, como afirmaron André y Ludke (1986), es una lectura de una parte de la realidad. Los procedimientos adoptados en la práctica docente y que nos conducen al sentido de producción de conocimiento, considerado como un proyecto humano que se enriquece con la reflexión crítica de los participantes con el fin de promover la elucidación de nuevas ideas y la elaboración de nuevos constructos para la práctica pedagógica, tienen como objetivo obtener una mejor lectura de la realidad investigada (André y Ludke, 1986; Gatti, 2002).

La enseñanza se compone de varias características producidas en la interacción social, en la que los sujetos engendran y aprehenden dichas características tanto a través del conocimiento producido científicamente como a través de sus representaciones (Lefebvre, 1991) que surgen de formas de pensar e interpretar la realidad, incluida la práctica y la formación profesional. Por lo tanto, comprender las representaciones del mundo de la enseñanza contribuye a actualizar la concepción de docente y la comprensión de la profesión docente.

La relación entre representación y espacio social, dos conceptualizaciones desarrolladas por Henri Lefebvre (1991, 2006) en la segunda mitad del siglo XX, son importantes en el contexto actual porque estos dos conceptos de representación y producción social del espacio expresan aspectos relevantes de la producción del espacio y del tiempo, colectivo e individual, en la época contemporánea.

Representar, para Lefebvre (2006), es colocar ante mí (ante ti), algo que se vuelve seguro, algo verdadero. Por tanto, la representación es una etapa, un nivel, un momento de conocimiento.

La enseñanza en el aula es un momento único de interacción. Esta acción necesita ser pensada, reflexionada y bien planificada en un formato que considere el encuentro del estudiante con el conocimiento, tejiendo toda una red que, a partir de elaboraciones comprensibles y estructuradas, pueda alcanzar el objetivo propuesto. La reflexión sobre la práctica pedagógica es un momento para evaluar los propósitos y caminos a seguir para lograr el acto de enseñar y aprender. Fazer as conjecturas do processo a ser seguido, alinhar, realinhar, rever as estratégias, refazer o plano e ter atitude de enxergar claramente a sua prática, todo esse processo permite reconhecer possíveis lacunas, alternativas diferentes para o mesmo propósito, novas possibilidades e percursos mais atrativos, eficientes e eficazes.

La expresión “estrategia” lleva en sus orígenes el término griego strategía y el latín strategia, los cuales tienen el siguiente significado: técnica, maniobra, plan o método; ambas definiciones con el sentido de obtener un resultado u objetivo particular. Durante algún tiempo, la palabra "estrategia" estuvo estrechamente ligada al ejercicio de planificar tácticas y organizar operaciones de carácter militar, que recaían en los caudillos. Con el paso de los siglos, se destacaron nuevas instancias para el uso de estrategias, a saber: las ciencias sociales, políticas, económicas y psicológicas (Anastasiou; Alves, 2004).

A su vez, la expresión "enseñar" tiene raíces en el latín, con el término insignare, que conlleva el significado de mostrar algo a alguien, señalar, enseñar, instruir, indicar, designar o marcar (Anastasiou; Alves, 2004). Observamos, entonces, que los procesos de enseñanza y aprendizaje están permeados por diferentes medios y variadas técnicas que tienen el objetivo particular de favorecer el desarrollo de los estudiantes.

> Por lo tanto, las estrategias de enseñanza son acciones didáctico-pedagógicas intencionales utilizadas para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje e involucran las relaciones profesor-alumno; estudiante-estudiante y estudiante-con-sí mismo, esencial para el desarrollo cognitivo para el aprendizaje y la enseñanza (Okane; Takahashi, 2006, p. 162).

Las estrategias docentes abordadas a lo largo de este relato de experiencia son las siguientes: GV-GO, Estudio Dirigido, Grupo Focal, Seminarios Integrativos, Mesa Redonda, Panel Integrado y Casos Didácticos; lo que constituyó el antecedente para la construcción de la disciplina Didáctica de la Educación Superior impartida por la profesora Iracema Campos Cusati, profesora permanente del Programa de Posgrado en Formación Docente y Prácticas Interdisciplinarias (PPGFPPI) de la Universidad de Pernambuco *Campus* Petrolina - PE.

2. GV-GO

La estrategia docente del Grupo de Verbalización y Observación —comúnmente llamado GV-GO — tuvo sus orígenes a mediados del siglo XX, con raíces en el movimiento educativo conocido como “Escolanovismo”, donde el estudiante pasó a ser visto como un sujeto activo y empoderados, para interactuar en la dirección de su propio aprendizaje, en busca de un proceso de aprendizaje activo.

GV-GO puede entenderse como un proceso que busca la interacción de los sujetos involucrados en las discusiones, brindando comunicación, liderazgo, observación, argumentación, análisis e investigación. Además, puede utilizarse para presentar, examinar o finalizar un tema y puede convertirse en una clave para comprender y resolver un problema de aprendizaje (Pastana; Santo; Sousa, 2022).

En cuanto a los pasos que siguen el procedimiento metodológico, es el siguiente:

> a) Dividir la clase en dos grupos;
>
> b) Uno de los integrantes de la clase será el mediador, quien controlará el tiempo de intervención y registros de los integrantes del grupo de verbalización (GV);
>
> c) Organizar los grupos en forma de círculos, donde uno de los grupos se posiciona en el centro y el otro afuera;
>
> d) El grupo central será el grupo de verbalización y el grupo externo será el grupo de observación;
>
> e) El grupo de verbalización, a través del tema, toma posición exponiendo reflexiones y argumentos;
>
> f) El grupo de observación recibirá una hoja en la que tomarán las notas necesarias y simplemente observarán. En ningún momento podrá intervenir en las discusiones trazadas por el grupo de verbalización;

> g) Una vez agotadas las discusiones en el grupo de verbalización, se invierten los roles entre el grupo de verbalización y el de observación (Pastana; Santo; Sousa, 2022, p. 3-4).

En la experiencia con la clase de Didáctica de la Educación Superior, se puso a disposición de los estudiantes de posgrado, con un espacio de tiempo de una semana para lectura previa, el artículo científico titulado "Didáctica y Capacitación Docente" escrito por Alda Junqueira Marin, Marieta Gouvêa Oliveira Penna y Ana Carolina Colaccioppo Rodrigues, para ayudar durante la implementación de la dinámica.

Para guiar a los estudiantes de posgrado durante el desarrollo del GV-GO, la docente indicó cinco preguntas orientadoras: ¿Qué es la Didáctica? ¿Qué lugar ocupa la Didáctica en el entorno de investigación actual? ¿Cómo caracterizar la Didáctica y la Formación Docente? ¿Qué conocimientos son necesarios para enseñar? ¿Cuáles son las nuevas demandas que actualmente enfrenta la Didáctica?

Al inicio de la clase en la que se desarrolló el GV-GO se formaron grupos de verbalización y observación, además de elegir al mediador. Luego de definir los grupos, mientras los miembros de GV discutían el tema, los miembros de GO y el mediador tomaban notas. Al finalizar el tiempo previamente estipulado, se invirtieron las posiciones de los grupos. Mientras tanto, los miembros del GO enfatizaron los puntos que consideraban relevantes en los discursos grabados y luego explicaron sus propios análisis sobre el tema en cuestión.

Al final, el mediador, en posesión de las actas escritas por él a partir de los discursos de los demás participantes, compartió su propia síntesis que abarcó un panorama general muy enriquecedor al complementar y consolidar las ideas debatidas en el grupo.

El docente responsable de la asignatura también participó en el cierre de la discusión, destacando los objetivos de la enseñanza planificada, los puntos más relevantes debatidos durante la dinámica GV-GO, además de la relevancia de la participación de los estudiantes en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

3. ESTUDIO DIRIGIDO

La estrategia de enseñanza del Estudio Dirigido se basa en una técnica que comprende la elaboración de una guía de estudio que expresa, de manera sistemática y organizada, los pasos a realizar por los estudiantes, de manera que sea posible comprender, interpretar, analizar, evaluar, crear y aplicar los contenidos tratados en el guion propuesto (VEIGA, 2013).

Esta estrategia didáctica tiene como objetivo promover la creación de posibilidades, que inculquen en los estudiantes un mayor sentido de autonomía, responsabilidad y protagonismo en relación al proceso de construcción de su aprendizaje. En este sentido, Libâneo (2017) destaca que el Estudio Dirigido se caracteriza por ser una estrategia metodológica activa, enfocada en la resolución de problemas contextuales relacionados con los temas propuestos.

Un punto a destacar es que el Estudio Dirigido, como estrategia y guión de estudio, “no es un hecho educativo aislado, sino parte de una concepción pedagógica, una continuidad de acciones a lo largo del proceso educativo” (Okane; Takahashi, 2006, p.

162). Se convierte así en un buen ejercicio en la búsqueda del desarrollo de habilidades y soluciones creativas, tanto para el alumno como para la persona que le acompañará durante todo este proceso, el profesor.

En la disciplina Didáctica de la Educación Superior, los lineamientos sobre Estudio Dirigido se enfatizaron al inicio del semestre académico y consistirían en producir un texto en formato resumido ampliado, el cual debía escribirse a lo largo del curso y entregarse al final del mismo. El tema de elaboración del texto fue abierto y libremente elegido por los estudiantes de posgrado, con la única restricción que devenía estar vinculada a los temas tratados en la disciplina en cuestión.

4. GRUPO FOCAL

Creada por el sociólogo Bogardus, en 1926, la metodología Focus Group tuvo su origen en una investigación realizada junto con un grupo de estudiantes. En 1945, esta dinámica también fue retomada por el sociólogo Robert K. Merton y, más tarde, por Fiske y Kendall, en 1956.

Sin embargo, fue entre las décadas de 1960 y 1970 que la metodología de Focus Group comenzó a expandirse a otras áreas, como Marketing y Ciencias Sociales, llegando incluso también al área de Ciencias de la Educación (Pommer; Pommer, 2014).

Según Powell y Single (1996, p. 449), un grupo focal “es un grupo de personas seleccionadas y reunidas por investigadores para discutir y comentar sobre un tema, que es objeto de investigación, basándose en su experiencia personal”.

La técnica es capaz de extraer información, generalmente no visible en una colección común o individual. La observación directa intensiva se caracteriza por el contacto directo con la fuente de investigación, para tal fin se seleccionan los participantes. Para realizar esta actividad son necesarias reuniones grupales para que juntos puedan discutir temas o problemas de interés común en esa comunidad o grupo de trabajo y así obtener datos sobre temas específicos de interés para el investigador.

Con base en los pilares de la investigación cualitativa, podemos entender el Focus Group como “una metodología de entrevista donde se realiza una presentación oral específica y espontánea de los involucrados. Esta técnica propicia interacciones grupales sobre un tema propuesto, junto con debates suscitados entre los participantes” (Pomer; Pommer, 2014, pág. 10). Estos debates, y a partir de las visiones y experiencias de los agentes implicados, dan como resultado los llamados "núcleos de significado", entendidos como

> los más diversos temas caracterizados por una mayor frecuencia (por repetición o reiteración), por la importancia enfatizada en las declaraciones de los informantes, por la carga emocional presente, por ambivalencias o contradicciones, por insinuaciones incumplidas. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

La interacción puede ocurrir tanto entre el investigador y los sujetos investigados como entre los propios sujetos de investigación, como fue el caso de los estudiantes de posgrado de la disciplina Didáctica de la Educación Superior, quienes se organizaron en dos grupos y ocuparon diferentes salas. Así, una vez reflexionado cada grupo, todos se

reunieron para compartir sus ideas y enriquecer los conocimientos de los demás (Gatti, 2005).

La elección de los integrantes participantes no puede ser aleatoria, los criterios están determinados por el objetivo del estudio y, por lo tanto, la muestra intencional considera afinidades, similitudes como: grupo de edad, sexo, nivel de experiencia, clase social, aspectos culturales, características demográficas. etc. Por tanto, en la composición del grupo se debe considerar que los miembros tengan, entre sí, al menos un rasgo común que sea importante para el estudio propuesto.

Se considera que estos criterios permitirán observar posiciones, actitudes, valores, puntos de vista, objeciones, retrocesos, desacuerdos, nuevas propuestas, y así, será posible obtener una mayor cantidad de información de un mayor número de participantes y con calidad en las respuestas que no obtendrías con una simple entrevista o cuestionario.

Los participantes del grupo focal deben tener afinidades con el tema en foco, conocer el tema de discusión, el problema que se relaciona, la institución que promueve el debate, el objeto de interés para tener una participación activa dentro del proceso. Para estimular el debate se pueden realizar dinámicas o actividades lúdicas para fomentar la participación y organizar el debate.

Otro papel importante en la metodología de Focus Group es el de mediador, que desempeñaba el docente responsable de impartir la materia con el fin de evitar que se produzcan distorsiones y desvíos de los objetivos establecidos como tema central del debate, evitando así posiciones distópicas de los participantes.

El objetivo central de la dinámica fue reflexionar, de manera analítica y crítica, sobre el papel que juega la Didáctica en la formación de educadores, así como analizar la enseñanza desde la perspectiva de la identidad profesional y la formación docente.

El artículo de Domingo José Contreras titulado “Ser y conocer en la formación didáctica de los docentes: una visión personal”, fue utilizado como base para el desarrollo de la actividad de reflexión sobre la práctica pedagógica entre los estudiantes de posgrado.

5. SEMINÁRIOS INTEGRATIVOS

Los Seminarios Integrativos se realizaron dividiendo la clase en seis grupos de cuatro o cinco integrantes, y se desarrollaron a lo largo de tres clases, que se desarrollaron los martes por la tarde. Así, se presentaron dos grupos por día, con un breve descanso entre actividades y casi dos horas para cada Seminario Integrativo.

Se puso a disposición un artículo base para ayudar en el desarrollo del tema de cada grupo. Sin embargo, los estudiantes de posgrado tuvieron la libertad de buscar nuevas fuentes y así enriquecer la presentación y el debate con una mayor base sobre el tema en estudio.

Los temas de los Seminarios Integradores, en orden de presentación, fueron: i) Didáctica y formación docente; ii) Formación y aprendizaje docente; iii) Didáctica como ciencia y Didáctica como componente curricular; iv) Desarrollo profesional docente en el contexto de las DCN; v) Didáctica, interculturalidad y formación docente y iv) Formación docente y contribución a la reinvención de la profesión docente.

Un rasgo llamativo de los Seminarios Integradores fue la implementación de diversas dinámicas en sus presentaciones, las cuales fueron diseñadas para promover un contenido lúdico y ofrecer un aporte sustancial a la exposición de ideas y reflexiones. Dichas dinámicas se desarrollaron al inicio, durante y al final de cada Seminario según la delimitación de cada grupo.

Entre las dinámicas realizadas por los estudiantes de posgrado se pueden mencionar las siguientes: música (video o voz y guitarra) con el objetivo de instigar pensamientos y revivir recuerdos afectivos; armar rompecabezas (digitales o físicos) que incluyeran frases de un pensador discutido en el evento; creación de dibujos a partir de órdenes en los que se buscaba producir imágenes y formas que aludieran a los procesos de enseñanza y aprendizaje que permearon la vida académica de los involucrados, mostrando que a pesar de recibir las mismas órdenes, cada persona creaba algo propio.

En posesión del tema "La Didáctica como ciencia y la Didáctica como componente curricular", la dinámica elegida por el grupo fue la de un periódico, donde fuera organizada la puesta en escena de un informativo que se presentaba y, además de abordar la visión de los autores y de los documentos sobre el tema, fueran realizadas breves entrevistas con un estudiante de la maestría del PPGFPPI y con algunos estudiantes de pregrado de la UPE Campus Petrolina.

En general, la estrategia docente basada en los Seminarios Integrativos condujo a los estudiantes de posgrado a una interesante acción autónoma que estimuló la creatividad y la proactividad, además del trabajo grupal y el compañerismo; Características esenciales para un profesional de la educación.

6. MESA REDONDA

Esta fue la técnica utilizada en algunas clases para promover un conocimiento amplio de diferentes tendencias pedagógicas y abordajes de temas dentro del plan de estudios de la asignatura.

El coordinador presentó el tema a tratar, los estudiantes de posgrado ya fueron preparados con una lectura previa del tema y cada uno presentó a través de figuras, textos, oraciones y diapositivas sus sistematizaciones del estudio realizado previamente. Después de cada presentación de tiempo limitado, el plenario hizo preguntas y, al final de las presentaciones, el coordinador hizo un resumen imparcial de las ideas desarrolladas por cada expositor y destacó los puntos relevantes y las diferencias de cada presentación.

Cada expositor podrá aclarar, ampliar y defender su punto de vista tras este resumen, dentro de un plazo definido por igual para todos los expositores. Finalmente, el coordinador emite un resumen final, intentando siempre ser lo más imparcial posible.

7. PANEL INTEGRADO

El Panel Integrado es un recurso didáctico que posibilita una mayor integración entre los estudiantes, amplía la socialización de las lecturas y profundiza la discusión sobre el tema sugerido durante el desenvolvimiento de la asignatura.

Es una técnica de trabajo colectivo en la que, según Masetto (2002, p. 95), cada uno de los temas elegidos por el docente es estudiado primero por un grupo pequeño y luego “todas las temáticas son estudiadas por todos los estudiantes y después hace un cruce

entre los integrantes de los diferentes grupos de tal manera que, en cada nuevo grupo, tengamos representantes de todos los primeros grupos y, por tanto, de todos los temas tratados". Esta técnica se diferencia de la Mesa Redonda, en que no hay un debate en profundidad sobre el tema; el foco en los primeros grupos y luego en el cruce de miembros entre ellos se sitúa en el levantamiento y presentación de los temas tratados en el estudio realizado.

8. CASOS DIDÁCTICOS

Se discutió el potencial de los Casos Didácticos como posibles instrumentos a ser utilizados en los Programas de Formación Inicial Docente y los fundamentos de esta propuesta, apuntando a las posibilidades de formación de los casos seleccionados en el proceso de enseñanza aprendizaje profesional.

La literatura sobre Casos de Enseñanza ya ha señalado desde los años 1980 la relevancia de registrar y estudiar los procesos de formación experimentados por los docentes como instrumentos a ser utilizados en la formación docente y en la investigación sobre el desarrollo profesional docente (Shulman, 1989; Merseth, 1996; Mizukami, 2000). Hasta el día de hoy, la metodología del Caso de Enseñanza es importante porque permite organizar un enfoque holístico e interactivo, facilitando el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La estrategia utilizada en la asignatura dio lugar a preguntas relevantes, como: ¿La estrategia adoptada por el docente funcionaría en otros casos similares? Si fuéramos nosotros, o cada uno de nosotros, nos explicó un docente en la situación, ¿qué otra acción tomaríamos? ¿O sería una acción similar a la descrita en el Caso presentado?

Finalmente, también vale destacar que el estudio de caso incentivó la elaboración de nuevos casos por parte de los participantes, hecho que apunta a la valorización de algunos conocimientos relacionados con los actos de enseñar y aprender centrados en las experiencias vividas en la enseñanza.

9. ANÁLISIS REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA INVESTIGADA

La reflexión sobre la experimentación de la práctica pedagógica en foco se consideró relevante y formativa, ya que permitió nuevas perspectivas y potenciales descubrimientos en torno a los actos de enseñar y aprender con posibilidades de reinventar propuestas y actividades pedagógicas, que apuntaron a promover el aprendizaje en una perspectiva de innovación e interacción entre cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Durante la práctica educativa, también fue posible comprender y observar que el aprendizaje fue resultado de diferentes formas de estudio y participación y en diferentes situaciones. Se considera que el período estudiado en la disciplina Didáctica de la Educación Superior contribuyó a la formación y comprensión de la importancia de pensar y planificar las prácticas educativas, siempre con el objetivo de promover aprendizajes significativos y atractivos.

Algunos de los puntos positivos que se pueden destacar fueron la participación activa de los estudiantes de posgrado durante las actividades, el aporte que cada uno brindó a sus compañeros y el estímulo a la creatividad, lo que se pudo ver en las ideas y

recursos que cada grupo desarrolló frente la participación en las diversas estrategias vividas.

El artículo de Domingo José Contreras titulado "Ser y saber en la formación del profesorado: una visión personal", publicado en la Revista Interuniversitária de Formación Del Profesorado (2010, p. 61-81), fue muy importante tanto en la discusión del aporte teórico de los sujetos como por su utilización como soporte para una actividad de reflexión sobre la práctica pedagógica entre profesores/investigadores participantes de la Maestría. El objetivo principal fue reflexionar críticamente sobre el papel de la Didáctica en la formación de educadores, analizar la enseñanza desde la perspectiva de la identidad profesional y la formación docente.

Ante estos hallazgos, y considerando el debate actual sobre la formación docente, concluimos de este estudio que son múltiples los aportes desde las estrategias docentes e investigativas que se han propuesto tanto para posibilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje profesional en la docencia en cursos de formación inicial y continua como porque nos permiten incrementar y agilizar las clases desde la educación básica en adelante.

10. CONSIDERACIONES FINALES

Se observó a lo largo de la disciplina Didáctica de la Educación Superior que cada una de las estrategias docentes trabajadas favoreció el desarrollo de una pedagogía activa, crítica y reflexiva en la que los estudiantes de posgrado ocuparon un lugar central en las actividades desarrolladas, llevándolos a practicar el ejercicio de aprender a aprender, siendo sujetos de sus acciones y contribuyendo así a un mejor desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien las experiencias analizadas durante este trabajo han centrado su filtro en los estudios de posgrado, vale la pena reflexionar y pensar cómo las estrategias didácticas enumeradas, entre otras, pueden contribuir a las actividades docentes y apoyar el aprendizaje también en la Educación Básica, tanto en Educación Primaria como Secundaria.

Entendemos que los principios de la metodología de la investigación reflexiva proporcionan dispositivos capaces de ofrecer elementos de análisis del contexto actual a la luz de sus referentes teóricos. ¿Cómo podría contribuir GV-GO a la comprensión y comprensión de los conceptos matemáticos por parte del estudiante? ¿Cómo podría ayudar el uso del Focus Group en el desarrollo del pensamiento crítico sobre las teorías de las grandes mentes de la filosofía? ¿Cómo apoyaría el estudio dirigido la comprensión reflexiva de un estudiante sobre la historia de su país y del mundo? Estas, entre muchas otras cuestiones, nos alientan a contar con un conjunto de herramientas metodológicas que ayuden a la práctica docente. Las posibilidades son muchas y el uso de las estrategias presentadas, además de ser versátiles en diferentes disciplinas, se destacan en este informe porque han sido probadas con éxito en un contexto académico.

Los desafíos de la formación docente en la educación superior se presentan por demandas y exigencias propias del momento sociohistórico actual, por la necesidad de brindar apoyo a los docentes para una acción crítica y autónoma en la relación con la enseñanza y el aprendizaje en una situación compleja, en estimulando el compromiso y el compromiso con el autodesarrollo permanente, debido a la necesidad del

autoconocimiento y el desarrollo de valores éticos, estéticos y políticos aplicados a la enseñanza.

Por lo tanto, existen innumerables desafíos que, si bien superan la instrumentación pedagógica para su uso en el aula, abarcan la totalidad de los diferentes saberes en una dinámica que incluye la problematización, la reflexión y la sistematización de la experiencia docente como práctica social.

REFERÊNCIAS

[1] AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 26 (2), p. 222-245, 2006.

[2] ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In:* **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. v. 3, p. 67-100, 2004.

[3] GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

[4] GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

[5] LEFEBVRE, Henri. **The production of space.** New York: Blackwell Publishing.1991.

[6] LEFEBVRE, Henri. **Presencia y ausencia**. México: Fondo de Cultura Económica. 2006.

[7] LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.

[8] LUDKE, Marli André. **A Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[9] MASETTO, Marcos. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária:** reflexões e sugestões. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. (Org.). Temas e Textos em metodologia do ensino superior. 2ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

[10] MERSETH, Katherine K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.) **Handbook of research on teacher education.** New York: Macmillan, p. 722-744, 1996.

[11] MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.) **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, p. 139-161, 2000.

[12] OKANE, Eliana Suemi Handa; TAKAHASHI, Regina Toshie. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. **Ver. Esc. Enferm. USP**, p. 160-169, 2006.

[13] OLIVEIRA, Denise Abadia Pereira. Promovendo Aprendizagens de Forma Democrática. **Folha Acadêmica do CESG|FAC|**, n. 4, p. 03, 2015.

[14] PASTANA, Claudionor de Oliveira; SANTO, Danielly Foro do Espírito; SOUSA, Isete da Silva. Estratégias de ensino: algumas concepções na aplicação do GV/GO e do Brainstorming com acadêmicos de Pedagogia. **Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2022.

[15] POMMER, Clarice Peres Carvalho Retroz; POMMER, Wagner Marcelo. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação, cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis**. Jataí, v. 10, n. 2, p. 5-21, jul./dez. 2014.

[16] POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality** In Health Care, v.8, n.5, p. 449-504, 1996.

[17] SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación en el estúdio de la enseñanza: uma perspectiva contemporânea. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza:** enfoques, teorias y métodos. Barcelona: Paidós, p. 9-91, 1989.

[18] VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino:** por que não? Campinas: Papirus, 2013.

Capítulo 3

O letramento acadêmico na formação inicial de professores de matemática: reflexão acerca de uma experiência e um propósito formativo

Iracema Campos Cusati

Resumo: A partir de uma perspectiva histórica sobre a formação inicial de professores no Brasil, foi realizada uma revisão das pesquisas publicadas nas duas últimas décadas e, prosseguindo com uma abordagem qualitativa, analisei a articulação entre as linhas de investigação dos estudos selecionados para refletir sobre o letramento nas práticas de escrita na universidade, em específico, no Curso de Licenciatura em Matemática. Por ser o período de formação inicial do futuro professor de matemática e defender, apoiada em Nóvoa (2017), que ser professor é desenvolver um trabalho a partir de uma formação específica sólida, o curso de Licenciatura em Matemática deve permitir aos estudantes vivenciar processos de ensino e aprendizagem que se pautem no uso e na reflexão das características da escrita acadêmica, para que na atuação profissional saibam lidar com as prescrições inerentes ao contexto do ofício docente. Documentar as experiências por meio de registros escritos se torna parte de uma rotina desenvolvida desde a formação inicial quando nesta é adotada a tríade leitura, análise e produção de textos acadêmicos como princípio formativo e avaliativo. Nesse sentido, as análises realizadas neste texto revelam que o letramento acadêmico deve perpassar toda a formação inicial do curso de Licenciatura em Matemática, com prescrições objetivas; mas também considerando a autonomia do formador para planejar e replanejar suas aulas coerentemente com as suas escolhas didático-metodológicas (Mizukami, 2020) e em consonância com o projeto político e pedagógico que se apresenta comprometido com uma formação atrelada a práticas docentes mais assertivas, tendo a escrita acadêmica como requisito para uma formação qualificada.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Letramento acadêmico, Licenciatura em Matemática, Ensino Superior, Leitura/Escrita.

1. INTRODUÇÃO

Este texto que desenvolvi busca, à luz da literatura educacional sobre ensino, compreender como se desenvolve a aprendizagem da docência na formação inicial de professores de matemática sob o prisma da escrita e do discurso científico como princípio formativo nessa etapa do percurso acadêmico, por ser uma das dificuldades que os estudantes encontram, quando ingressam no Ensino Superior.

O ingresso de estudantes na universidade é o momento que se caracteriza pela constituição de um novo ciclo social, cultural e histórico, responsável pelo processo de formação de profissionais de uma determinada área do saber. As especificidades da área, inclusive os jargões, são apresentados aos universitários por meio de textos, aulas (expositivas e/ou dialogadas), seminários, diversas estratégias de ensino utilizadas pelos professores, congressos, artigos científicos, livros etc. A palavra texto não deve ser reduzida a sinônimo de uma escrita, pois texto é uma produção de um sujeito autor que foca em um sujeito receptor e assim, oralidade e escrita (inclusive a não verbal, como, por exemplo, os desenhos) podem ser entendidos como texto.

A escrita acadêmica é uma atividade social, na qual a produção de conhecimento científico ganha a forma de textos que circulam no meio acadêmico. Outra observação que considero necessária é sobre a designação de *´acadêmico`*, que não se limita ao espaço físico de cursos de graduação e programas de pós-graduação como, por exemplo, as salas de aula, mas vai além caracterizando as atividades de investigação, vinculadas a eventos, periódicos científicos, grupos de pesquisa, laboratórios de ensino/investigação.

Estudar, portanto, é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

2. LETRAMENTO ACADÊMICO: LEITURA E FEITURA DE TEXTOS, QUAL RELEVÂNCIA?

O estudante universitário, assim como qualquer outra pessoa alfabetizada, consegue decodificar as letras do registro escrito, mas a leitura como sinônimo de apropriação do sentido do texto, que possibilita "[...] a formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural" (Martins, 1988, p. 22) depende de um processo de letramento acadêmico, que se refere à produção e sistematização do conhecimento por meio da educação formal.

O letramento acadêmico é um processo de apropriação de técnicas que auxiliam a leitura e compreensão do texto lido, como também a reconhecer e saber lidar com os gêneros textuais usados no contexto universitário e analisar os textos que sejam acessados.

Lakatos e Marconi (2017) sinalizam que textos são fontes inesgotáveis de informação, ideias e conhecimentos e não devem ser encarados como compilados de palavras.

A leitura deve fazer sentido ao leitor, pois não é apenas a decifração de signos do alfabeto, já que provoca no indivíduo o entendimento de significados e por isso deve ser colocada em prática. A prática da leitura é fundamental na formação do indivíduo e, ao fazer parte da sua vida, propicia uma interpretação e um questionamento do mundo em que este está inserido.

Vieira (2004) destaca a importância da aprendizagem da leitura afirmando que, ao dar condições para que se possa fazer outras leituras do contexto que está a sua volta, o pensamento do leitor se desenvolve e se articula com outros conhecimentos e informações pois

> está intimamente relacionada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a atuação política, econômica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho dentre outros espaços ligados à vida do cidadão (Vieira, 2004, p. 02).

O professor também assume papel importante nesse processo face ao incentivo da leitura dentro e fora da sala de aula, promovendo a conscientização de que a atividade leitora é um processo contínuo que uma vez iniciado, seja na educação formal ou na educação informal, deve prolongar por toda a vida.

Na cultura acadêmica, durante a formação de professores, a leitura tem um espaço de destaque, porém não se deve considerar relevante valorizar apenas o que é prescrito como leitura para estudar. Muito embora, pelas inúmeras demandas do processo de vivência universitária, haja a necessidade de conciliar a dinâmica de diversos componentes curriculares com trabalhos, avaliações, atividades dentro e fora da universidade, entre outros; contudo, não se pode negar que a questão levantada anteriormente ocorre: as/os estudantes, majoritariamente, focam na prescrição e não adentram em outras correntes teóricas, não acessam outros olhares sobre os temas e, sobretudo, não constroem um senso crítico pela ação primeira de articulação de ideias.

Partindo dessas considerações, designadamente de caráter epistemológico e metodológico, o presente capítulo busca problematizar os contextos, as influências, os textos e seus usos na formação inicial de professores de Matemática em defesa do ato de estudar, replicando e seguindo as reflexões de Paulo Freire sobre o que é estudar. A formação inicial em vigor procura aplicá-las usando como recursos as exigências críticas propostas por esse autor ao longo da sua extensa obra.

Freire (2001, p. 10) clama nossa atenção para várias especificidades da educação que se deseja qualificada, entre elas cabe ilustrar a questão incontornável: “Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu.” É perceber o condicionamento de aspectos históricos, sociais, lógicos, éticos e culturais do conhecimento. É também “buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto (Freire, 2001, p. 11).

O presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais (ALES) Frederico Navarro argumenta que o papel da escrita acadêmica supera a divulgação do que os cientistas fazem, visto que ela reverbera os impactos sociais da produção do conhecimento; por isso a urgência de seu ensino, com criticidade, para proporcionar a formação de estudantes questionadores.

Nesse mesmo entendimento, Mia Couto afirma: “o que um escritor nos dá [...], por via da escrita, é um mundo” (Couto, 2005, p. 110). Logo a “escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é uma viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências” (Couto, 2005, p. 110). A viagem mencionada pelo autor tem um sentido interessante, é viagem para traçar fronteiras

interiores, um exercício de descentramento para, ao sair de si próprio, si visitar – uma travessia das nossas próprias identidades. É, pois, na travessia que a vida se enche de sentido.

Na travessia da formação inicial de professores, a dificuldade que envolve a escrita e o discurso acadêmico (Lea; Street, 2014), em muitos casos, se deve ao fato de os estudantes não terem tido acesso a esse conhecimento durante o processo de escolarização na Educação Básica. Diante disso, o presente estudo apresenta reflexões sobre a leitura e a escrita acadêmica, com a intenção de, ao abordar a importância e o papel do letramento acadêmico no Ensino Superior, evidenciar que a dificuldade que estudantes demonstram pode ser minimizada pela construção de práticas pedagógicas baseadas nos universos culturais dos estudantes, mesclando o discurso escolar com outros provenientes de campos diversos fundados no multiculturalismo e numa perspectiva das diferenças.

Diante dessas observações, defendo que escrever, no contexto universitário, é um importante método de estudo pessoal como também é construir conhecimento profissional de uma área específica e apropriar de novos conhecimentos, pensados e produzidos por estudantes do Ensino Superior e da Pós-graduação.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: QUAL PERSPECTIVA?

A formação do futuro professor de Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio se dá, inicialmente, nos cursos de Licenciatura em Matemática. No Brasil, essa preparação para a docência, por muitas vezes não tem ocorrido de modo eficiente proporcionando aos graduandos experiências para que possam apropriar e utilizar de todos os recursos de ensino em suas ações docentes.

Esse preparo envolve, entre outros aspectos, um desenvolvimento adequado dos diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência, tais como: conhecimento dos conteúdos matemáticos e sua natureza; conhecimento pedagógico da Matemática, dos alunos, dos contextos e fins educacionais; conhecimento dos métodos e técnicas de ensinar os conteúdos matemáticos com ou sem a integração de tecnologias; conhecimento da prática letiva, entre outros (Ball; Thames; Phelps, 2008; Ponte; Chapman, 2016). A articulação desses diferentes tipos de conhecimentos essencial ao ofício do professor para ensinar matemática carece ser orientada para o desenvolvimento da prática didática (Ponte, 2012), termo empregado para designar a prática de intervenção do professor em sala de aula que visa promover a aprendizagem dos alunos sobre algum conteúdo matemático.

Relacionado a essa prática, alguns autores da Educação Matemática definem por conhecimento didático o conhecimento peculiar do professor de Matemática orientado sobretudo para as situações da prática profissional (Gómez; Rico, 2004; Ponte, 2012; Santana; Ponte; Serrazina, 2020). Segundo Ponte (2012) consiste no conhecimento da matemática a ser ensinada, incluindo a maneira de apresentá-la e de abordá-la, de forma que seja compreensível aos alunos. Corresponde ao conhecimento usado pelo professor para preparar suas aulas, propor e organizar as situações de aprendizagem (Gómez; Rico, 2004).

Mizukami (2005-2006) e Marcelo Garcia (2009) apontam que o desenvolvimento do conhecimento didático do professor deve ser considerado desde a formação inicial do professor. Albuquerque et al. (2006), Ponte (2012) e Santana; Ponte; Serrazina (2020)

acrescentam que esse conhecimento didático, especificamente quanto ao futuro professor de Matemática, precisa envolver experiências didáticas da Matemática que contemplem a integração entre o conteúdo e a pedagogia. Para Ponte (2012), essas experiências devem abranger discussões e reflexões sobre a importância de planejar e executar ações didáticas para o ensino e aprendizagem da Matemática, independentemente do seu nível de ensino. Também devem contemplar o desenvolvimento de ações que foquem o ensino da Matemática como uma atividade fundamentada e coerente, de modo a torná-la flexível e adequada aos alunos, em detrimento do trabalho baseado no uso mecânico de fórmulas, algoritmos e procedimentos memorizados (Ponte; Chapman, 2016).

Considero que os ingressantes na academia, como licenciandos, possuem um repertório de conhecimentos, histórias de vida e representações sociais que serão contrastadas com novas vivências no âmbito acadêmico, período formativo que possibilita o diálogo entre teoria e prática de sala de aula. No entanto, na atuação docente e no processo de desenvolvimento profissional do professor, os diferentes tipos de conhecimentos mobilizados precisam ser elaborados pelos sujeitos em seus contextos, registrados e publicizados.

Estudos de Leite, Lima e Carvalho (2020); Tamayo e Silva (2020); Campos et al. (2021); Moraes, Costa e Passos (2021) apresentam como desafio à docência em Matemática a ausência de cursos de formação para lidar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) voltadas, especificamente, para as aulas virtuais.

Em nosso passado recente, devido ao longo período de atividades não-presenciais, em virtude da pandemia da COVID-19, a modalidade de ensino remoto foi adotada em caráter emergencial. Considerando a diferença deste formato de ensino em relação ao presencial, a efemeridade com que as escolas tiveram que fazer adaptações e a escassa familiaridade de boa parte dos docentes com o uso das TDICs, evidenciou-se a premência de formação desses profissionais para o ensino remoto, ação crucial para o pleno desenvolvimento das aulas. Tal situação acabou por provocar mudanças na metodologia de trabalho do docente, no espaço das aulas e gerar uma série de desafios à prática escolar, levando docentes, sem o devido preparo para essa atuação, e estudantes a vivenciar experiências educativas com uso de ferramentas tecnológicas. O que ocorreu e ainda é evidenciado na prática docente não é a falta de recursos tecnológicos e/ou didáticos, mas sim, a capacidade para identificar e selecionar os recursos pretendidos pois as tecnologias digitais proporcionam ainda ferramentas de autor que permitem ao professor construir os seus próprios recursos pedagógicos.

Seguramente, “as tecnologias de informação e comunicação têm vindo a revolucionar os modos de trabalho de todas as áreas profissionais” [...] pois elas, na atualidade, têm se tornado ferramenta imprescindível que se encontra disponível à escola e a seus membros, “proporcionando um manancial de possibilidades para a prática profissional do professor na sala de aula, permitindo-lhe definir novos objetivos para a aprendizagem dos alunos e novos modos de trabalho na sala de aula” (Ponte, 2014, p. 353).

Considerando as especificidades da Matemática, enquanto ciência que é parte de nosso cotidiano, o ensino desta disciplina deve priorizar a adequada utilização de recursos diversos, incluindo as tecnologias digitais, o que não pode prescindir da adequada capacitação docente. “A licenciatura, assumindo um carácter predominantemente científico, deve atender à especificidade de formação que confere e às orientações curriculares para estes níveis de escolaridade” (Ponte, 2014, p. 380).

Bernadete Angelina Gatti, considerada uma das principais pesquisadoras brasileiras na área de educação, ao longo de sua vida acadêmica coordenou e ainda coordena pesquisas direcionadas a formação de professores no Brasil. Em sua produção sobre o tema, apresentou características, problemas, impasses e desafios além de elucidar aspectos da profissionalização, da formação e da valorização social da docência, apontando caminhos para novos cenários de formação de professores. Concedeu uma entrevista em 2014, na qual de forma contundente afirmou: "é preciso melhorar a formação em metodologias de ensino e práticas de ensino, melhorar os estágios, é que há uma interpretação superficial sobre metodologias de trabalho e formação profissional." (Gatti, 2014, p. 270).

A pesquisadora também comenta que há um equívoco em relação à compreensão dos pressupostos da formação profissional e defende que as práticas devem ser consideradas com seriedade e focadas em seus fundamentos – história da educação, política da educação, sociologia da educação, psicologia da educação , mas não somente neles pois é preciso garantir na formação o espaço para as metodologias de trabalho educacional, em que esses fundamentos têm um papel, e associá-los às realidades socioeducacionais com perspectivas interdisciplinares. Ela é categórica ao explanar:

> O conhecimento dos fundamentos é essencial. Eu não consigo entender um professor que não conhece um mínimo de história da educação. E olha, para discutir isso com o pessoal das áreas específicas é muito difícil, parece que você está falando de uma coisa que eles não entendem. Tenho visto isso na Matemática. "Ah, mas a gente dá história da matemática...". Eu não estou falando de história da matemática! História da matemática não é história da escola, das ideias educacionais, estou falando de outra coisa. Existe uma miopia disciplinar que nós precisamos romper, em vários lados.
>
> Essa situação está nacionalmente difundida na cultura das universidades. As licenciaturas nasceram fragmentadas em sua concepção, lá em 1930. Um adendo ao bacharelado. Um pouco na concepção falsa de que "quem sabe, sabe ensinar". Depende, não é? E continuamos assim. Temos uma concepção cientificista na formação de professores muito difícil de romper. Isso não quer dizer que a área disciplinar específica não seja importante. Mas você tem de considerar: a serviço de que ou de quem está esse conhecimento? Onde, por que e para que ele está sendo chamado a colaborar, a dar sua contribuição? (Gatti, 2014, p. 270-271).

Diante do exposto, parece-me necessária e premente a reavaliação e a restruturação dos cursos de formação de professores visando "o redimensionamento e a reavaliação dos conteúdos e métodos, sobretudo dos objetivos e valores a atingir, no contexto de um ensino democrático em sintonia com a modernidade" (Miskulin, 2003, p. 224).

Ao futuro docente de Matemática, é preciso fornecer espaços para refletir acerca da prática que deseja adotar em seu ofício, rever posturas e concepções teóricas, repensar

a educação e o ensino dessa área de conhecimento. A formação precisa mobilizar conhecimentos para que o licenciando possa efetivar uma prática crítica e reflexiva, a fim de gerar autonomia de pensamento e tomar decisões sobre a própria formação. Esses aspectos podem levar à construção de uma identidade pessoal, profissional e institucional que forneça condições para que sejam superadas possíveis dificuldades encontradas no início de sua carreira docente.

Gatti (2014, p. 272), ao analisar a formação de professores na atualidade, afirma que "precisamos é de uma consciência institucional mais forte quanto à questão, e advogo que as universidades deveriam ter um centro de formação inicial de professores. A faculdade de Educação, no meu entender, contribuiria para esse centro...". Para a estudiosa do tema, a Faculdade de Educação tem uma missão mais específica relativa aos conhecimentos das Ciências da Educação e o Centro de formação de professores receberia essas contribuições fundantes para os diversos níveis de ensino e áreas, e voltaria suas ações para as suas especialidades, com uma boa articulação curricular. Mas conclui que "Temos dificuldade de pensar em articulações desse tipo" (Gatti, 2014, p. 272) e exemplifica o estado de Minas Gerais faz um trabalho integrado Universidade-Escola, com uma proposta delineada e clara. Admite que no estado de São Paulo "municípios e estado ainda não conseguiram se articular suficientemente com as universidades, com um projeto de formação integrado. Não que não haja nenhuma cooperação, mas da minha percepção são cooperações pontuais e eventuais" (Gatti, 2014, p. 272).

3.1. RAZÃO PRÁTICA: ELEMENTOS PARA UMA SÍNTESE

Conhecer processos de aprendizagem da docência implica reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores/futuros professores, seja para reafirmar tais concepções ou alterá-las; pois a docência, enquanto profissão, é aprendida. Sobre aprender sua profissão, Ponte (2014) afirma que o professor não deve se limitar aos conhecimentos sistematizados, mas também deve considerar uma articulação entre a pedagogia e humanização para esse ensino. Ponte (2014, p. 5) ainda adverte que "Na Matemática como nas outras disciplinas escolares, a aprendizagem dos alunos depende em grande medida do que acontece na sala de aula. E isso, como não poderia deixar de ser, tem muito a ver com o modo como o professor ensina."

Na literatura educacional sobre ensino, são apresentadas variadas propostas e modelos de planejamento instrucional destinados a situações da prática de ensino, prática que se configura na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Condições estas que não se reduzem ao estritamente pedagógico uma vez que há condicionantes sociopolíticos e culturais que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, consequentemente, diferentes pressupostos acerca do papel da escola, de aprendizagem, de relação professor-aluno, recursos, didáticos, técnicas pedagógicas etc. No entanto, as teorias de ensino possuem conceitos e princípios pedagógicos que lhes garantem organicidade e coerência. Desta afirmativa posta, e entendendo que o planejamento pedagógico deve decorrer das teorias de ensino e se adaptar a elas, assumo minha convicção de que o ensino de sala de aula deve resultar de procedimentos científicos e não de modismos ou de prescrições pedagógicas que viram senso comum.

Os dois conceitos-chave teoria de ensino – "uma explicação racional sobre uma forma de organizar as condições de ensino" e planejamento instrucional – "instrumento de operacionalização da teoria de ensino que lhe está vinculada" (Faria, 1987, p. 3-4)

constituem estrutura de apoio à atividade educacional tal como ela vem se manifestando no seio da organização social em que vivemos.

Na minha prática docente, em disciplinas de formação pedagógica no curso de Licenciatura em Matemática, estimulo essa integração além de incentivar uma aproximação à documentação como método de estudo pessoal. Dessa forma, inicio o semestre letivo, geralmente, com uma discussão sobre leitura para adentrarmos ao universo dos gêneros produzidos e disseminados na esfera acadêmica e com os quais os estudantes universitários precisam familiarizar, pois ao fazer parte da academia irão produzir, compartilhar e difundir conhecimentos, sob a forma de diferentes gêneros textuais acadêmicos. Valorizo o exercício de análise, síntese e crítica por meio de gêneros textuais, quais sejam: fichamentos, resumos, sínteses, resenhas e ensaios; dando destaque também às regras gramaticais da Língua Portuguesa e à padronização desses gêneros a partir das orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que normatiza a produção e publicação dos gêneros textuais na esfera acadêmica e científica (Cusati, 2021). Também considero as normativas específicas da instituição em que atuo ao abordar o conceito, os modelos e o papel do letramento acadêmico na formação universitária.

4. PERCURSO METODOLÓGICO PARA A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR

Ao iniciar o trabalho em sala de aula sempre apresento a natureza da escrita acadêmica mostrando que, além de uma habilidade técnica, a escrita é uma prática social e contextual que expressa tanto as próprias experiências de produção de sentido quanto a identidade no processo individual de elaboração textual. Nessa abordagem adotada em minha prática pedagógica, fundamentada na relação entre escrita e questões de epistemologia, destaco os princípios que considero dominantes no campo da pesquisa de letramentos acadêmicos, a saber: foco em identidade, produção de sentido, diversidade estudantil, escrita para públicos diversos e capacidade de divulgação científica da escrita acadêmica considerando os diferentes tipos de conhecimento que os estudantes já usavam e que precisavam desenvolver e personalizar para se ajustarem aos padrões da educação em nível superior.

Os trabalhos científicos que seleciono para leitura e o exercício de produção de gêneros textuais acadêmicos visam contemplar a área para a qual os graduandos estão se capacitando. Ao almejar que eles apropriem de técnicas para ler e produzir textos acadêmicos, busco incessantemente que percebam que estes são espaços propícios para expressar e disseminar suas formas de compreender o mundo.

No planejamento que desenvolvo, a proposta em foco visa valorizar a leitura, a escrita e reescrita de textos acadêmicos, envolvendo um trabalho com mecanismos de coesão para a construção de textualidade, de articulação sintático-semântica, de estruturação de tópicos frasais e de elementos de concordância e regência nominal e verbal para a elaboração do gênero da esfera acadêmica denominado resumo. A opção por iniciar com resumo, tem relação ao fato de este ser o gênero acadêmico mais usado no contexto universitário de discentes conforme pontuado por Motta-Roth; Hendges (2010) e, particularmente, por identificar que alguns estudantes já haviam tido alguma experiência de produção de resumos. O cuidado e rigor com o gênero acadêmico escolhido, me impulsiona a valorizar a exposição dos elementos referenciais e essenciais de um texto, sua descrição minuciosa e, ao mesmo tempo, sucinta; além de solicitar das e

dos estudantes a escrita de suas opiniões, reflexões e impressões pessoais acerca da leitura desenvolvida e do texto em elaboração.

Ao final da disciplina, espero que eles sejam capazes de reconhecer e produzir os principais gêneros textuais acadêmicos que foram abordados e que saibam utilizar corretamente as normas institucionais e também aquelas instituídas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos.

Ao abordar o tema, busco responder à pergunta: o que é um texto acadêmico? Para isto, destaco a importância da leitura para a compreensão de textos acadêmicos; apresento estratégias e técnicas para leitura e escrita de textos acadêmicos e as normas técnicas para escrita de textos acadêmicos; oriento sobre elaboração de paráfrases, citação textual, tópico frasal, uso de sublinhado, resumos e sínteses. Na sequência apresento uma proposta de planejamento da escrita, explicando elementos importantes como a organização e constituição das ideias no texto, a estrutura, a ordenação e o desenvolvimento do parágrafo. Na correção priorizo feedback relacionado a argumentação no texto acadêmico, a aspectos gramaticais e aplicação dos recursos textuais de clareza, coesão e coerência para melhoria da escrita acadêmica.

Na obra coletiva publicada em 2014 intitulada "Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação", algumas sínteses importantes acerca de conceitos, como os de autoria, escrita acadêmica, liberdade, reconhecimento e solidariedade na elaboração de textos acadêmicos, foram desenvolvidas pelos coautores brasileiros e portugueses que compõem a coletânea com seus estudos. Destaco os seguintes textos para os leitores deste capítulo: "Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo" de Jesus e Machado (2014); "Contornos da escrita/pesquisa/autoria e da orientação de mestrandos e doutorandos no contexto acadêmico atual" de *Emília Araújo e Adriano de Oliveira* (2014) e sobre a "Alquimia da escrita acadêmica" de Soares & Luchese (2014).

De fato, a produção de um texto, que requer autoria, é um grande desafio. Uma forma de superá-lo é "escrever e reescrever, reconstruindo e ressignificando o texto, que vai sendo lapidado e tecido na reflexão, na leitura atenta e no diálogo com os autores do quadro teórico." (Oliveira; Araújo e Bianchetti, 2014, p.38). Assim, cabe ao autor experienciar um processo interno de auto-organização baseado em leituras e diálogos com os autores num processo recursivo de leitura, reflexão e escrita.

O enfrentamento das dificuldades nomeadas é realizado por um planejamento que requer organização de uma agenda pessoal de estudos, de mudanças de crenças, de valores, de conceitos pré-estabelecidos, pois o tempo dedicado à escrita do texto é imbricado de dedicação às leituras, análise das fontes e, consequentemente, da escrita e reescrita do texto tendo em conta que as experiências vividas nesse processo e a interferência de leitores colaboram nesta produção.

O que possibilita ao docente o exercício de sua profissão, norteado pela ética, é a reflexão (no/sobre/do e para seu ofício) que permite aos professores avançar no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, chegando a desenvolver e consolidar competências acadêmica, socioemocional, profissional e ética. É, pois, na reflexão constante sobre a prática docente que esta assume sua real importância.

São apresentados, nesse texto, alguns pontos a partir dos projetos e experiências mencionados, bem como a literatura sobre aprendizagem da docência. Todos indicam

perspectivas para intervenção em processos formativos visando à promoção de aprendizagens da docência, como oferecem diretrizes para o redimensionamento da docência universitária e outras ações formativas tendo o formador como foco.

> *"O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem."* (João Guimarães Rosa, 2021, p. 283).

5. RESULTADOS PRELIMINARES

Por entender que o letramento acadêmico constitui-se numa emancipação humana, por ser um processo em contínuo movimento, que não se restringe a promover em estudantes universitários o desenvolvimento de habilidades para empregar corretamente, em seus textos, tanto as regras gramaticais da Língua Portuguesa quanto as da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT); apresento uma avaliação refletida dos resultados de minha prática docente em turmas de Licenciatura em Matemática nas quais trabalhei com a Metodologia do Trabalho Científico.

Considero que o letramento acadêmico pulula, circula e se transforma dentro do ambiente universitário e que, com o passar do tempo, modifica todos os indivíduos que se relacionam com ele. Cabe destacar também que diante da dificuldade de leitura e escrita de graduandas e graduandos, deparamos com barreiras, muitas desconhecidas e que precisamos enfrentar reconhecendo que se torna necessário haver um investimento maior na formação inicial dessas e desses estudantes que apresentam tais dificuldades, para consolidar aprendizagens relacionadas a escrita acadêmica.

Zavala (2010, p. 90) alertou que os professores precisam se conscientizar "[...] de que a evolução da escrita acadêmica no contexto de uma tradição intelectual e cultural dominante" dispõe obstáculos para estudantes de grupos minoritários em sua vida acadêmica, pois devido à falta de leituras de textos científicos, demonstram uma profunda fragilidade na escrita nessa área. Além disso, afirma a referida autora que, se houver apenas a remoção dos indivíduos de seu contexto, esta anula "[...] as experiências que eles trazem consigo para o ensino superior" reduzindo "a leitura e a escrita a uma técnica" (Zavala, 2010, p. 90).

Pela avaliação do planejamento que desenvolvi nos últimos anos, reflito que a escrita não deve ser tomada como mera exigência da universidade, mas sim uma situação comunicativa, uma prática social e porque não dizer, ideológica.

Portanto, é preciso resgatar o papel da universidade, que, por representar uma instituição produtora de conhecimento e deparar com inúmeras dificuldades apresentadas pelas e pelos estudantes no tocante à escrita acadêmica, é o *lócus* para melhores oportunidades de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, consolidar boas práticas de letramento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que caracteriza um texto acadêmico é, antes de tudo, o seu objeto: ele veicula o fruto de alguma investigação científica, filosófica ou artística. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica. Por meio da expressão de estilos pessoais, d

O aprendizado de estratégias de escrita acadêmica ocorreu, ao longo das atividades de aulas e da interação com os gêneros textuais estudados, pelo envolvimento das e dos estudantes com os tipos de letramento que tiveram acesso, compreendendo – compreensão construída colaborativamente – os requisitos normativos num *continuum* de uma aprendizagem orientada.

A academia como centro da produção de novos saberes, deve articular-se com as escolas da educação básica *vis a vis* um projeto curricular integrador que qualifique o seu potencial como fonte de construção do conhecimento, estabelecendo também uma relação de continuidade da formação inicial e o processo de inserção na profissão.

Considerando dimensões individuais e coletivas da aprendizagem, à comunidade profissional de professores requer que seus participantes se engajem em atividades intelectuais e sociais, objetivando novas formas de pensar e raciocinar coletivamente bem como novas formas de interagir com as pessoas.

O docente, ciente do seu papel de interlocutor qualificado, deve assumi-lo para que sua postura corresponda às necessidades de cada discente nos processos educativos, criando uma relação de respeito às opiniões, às críticas e ao saber, já que o exercício da docência exige também a ética profissional.

Espero que o tema abordado neste estudo possa potencializar também a construção de práticas pedagógicas baseadas nos universos culturais dos estudantes, mesclando o discurso escolar com outros provenientes de campos diversos fundados no multiculturalismo e numa perspectiva das diferenças. Somente assim, penso que avançaremos e alcançaremos a vanguarda da produção de conhecimento em harmonia com o mundo e com nós mesmos. Almejo que uma prática pedagógica multi e interculturalmente orientada - aquela que se constrói discursivamente no desafio de reconhecimento das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados - propicie uma formação contínua de professores críticos, criativos, autônomos, questionadores e comprometidos com a pluralidade cultural da sociedade mais ampla e também com a pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a ação docente.

REFERÊNCIAS

[1] BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover Thames; PHELPS, Geoffrey. Content knowledge for teaching: What makes it special? **Journal of Teacher Education,** Görükle, Bursa, Turquia**,** v. 59, p. 389-407, 2008.

[2] CAMPOS, Cecília Batista Duarte; SANTOS, Elizaine Vaz; ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de; SILVA, Maria Helena da. Programa de melhoria da proficiência e a formação continuada de professores que ensinam Matemática na Rede Municipal de Cuiabá. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, 2021.

[3] COUTO, Mia. **O sertão brasileiro na savana moçambicana**. In: Pensatempos. Textos de opinião. Maputo: Ndjira, 2005.

[4] CUSATI, Iracema Campos. **Métodos e Técnicas de Estudo.** EDUPE. 2021.

[5] FARIA, Wilson de. **Teorias de Ensino e Planejamento Pedagógico.** São Paulo: EPU, 1987.

[6] FERREIRA, Bruna Milene. Ofício do professor universitário: o *ethos* do mestre. **Revista Acadêmica UNIFAN**, Aparecida de Goiânia, ano 3, n. 4, p. 203-217, 2006.

[7] FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

[8] GATTI, Bernadete Angelina. **Entrevista.** Cadernos Cenpec: Pesquisa e ação educacional. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

[9] LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[10] LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: https://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493. Acesso em: 25 abri. 2024.

[11] LEITE, Nahara Morais; LIMA, Elidiene Gomes Oliveira de; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da Covid-19 em Pernambuco. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, 2020.

[12] MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente:** Passado e futuro. SÍSIFO-Revista de Ciências da Educação, n 8, p. 7-22. Lisboa-Portugal, 2009.

[13] MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

[14] MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**. Campinas: Mercado de Letras, p. 217-248, 2003.

[15] MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em 10 mar. 2023.

[16] MOTTA-ROTH, Désireé.; HENDGES, Graciela Habuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

[17] NAVARRO, Frederico. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** – DELTA, p. 1-32, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201. Acesso em 06 abr. 2023.

[18] OLIVEIRA, Adriano de; ARAÚJO, Emília Rodrigues; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Minho/Braga, PT: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2014.

[19] PONTE, João Pedro da; CHAPMAN, Olive. Prospective mathematics teachers' learning and knowledge for teaching. In L. English & D. Kirshner (Eds.), **Handbook of international research in mathematics education** (3rd ed.). New York, NY: Routledge, p. 275-296, 2016.

[20] PONTE, João Pedro da**. Práticas profissionais dos professores de Matemática**. 1ª ed., Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

[21] PONTE, João Pedro da. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In: PLANAS, N. (Ed.). **Educación matemática**: teoria crítica y práctica. Barcelona: Graó, p. 83-98, 2012.

[22] ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas, 1ª. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

[23] SANTANA, Eurivalda; PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Maria de Lurdes. Conhecimento Didático do Professor de Matemática à Luz de um Processo Formativo. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 34, n. 66, p. 89-109, 2020.

[24] TAMAYO, Carolina e SILVA, Michela Tuchapesk da. Desafios e possibilidades para a Educação (Matemática) em tempos de Covid-19 numa escola em crise. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 29-48, jan./abr. 2020.

[25] VIEIRA, Letícia Alves. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. **III Seminário Biblioteca Escolar**: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004.

[26] ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Bacarat de (Org.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Capítulo 4

Desarrollo profesional docente y educación integral de los estudiantes: adaptaciones a contextos diversos

Iracema Campos Cusati
Antonio Carrillo Avelar
Raphael Campos Cusati

Resumen: Este capítulo es de revisión bibliográfica y documental dirigido al mundo académico de las ciencias humanas, a profesores de educación básica y estudiantes de pregrado y posgrado. El objetivo es presentar las características históricas de la educación integral y los conceptos teóricos sobre desarrollo profesional, o formación permanente de los docentes, que fueron revisados en los documentos institucionales y referentes bibliográficos que discuten respecto del tema para reflexionar acerca de una educación ciudadana.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, educación integral, formación docente, contrato didáctico e contrato pedagógico.

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores desempeñan un papel imprescindible en la mejora de la calidad de la enseñanza y en las políticas orientadas al desarrollo profesional docente debiendo tener en cuenta las condiciones y el contexto en el que llevan a cabo su trabajo, que actualmente está atravesado por la pandemia del Covid-19.

El desarrollo profesional docente es uno de los principales caminos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje tanto en la educación básica como en la educación superior. Per supuesto, los factores que favorecen al desarrollo del pensamiento matemático en ámbitos socioculturales, escolares y extra escolares envuelven conceptos y procesos matemáticos que provienen de prácticas sociales asociadas a las transformaciones que sufre el conocimiento científico.

Los conocimientos de los docentes y la continuidad de las políticas orientadas al desarrollo profesional de la docencia constituyen insumos clave para lograr la calidad educativa y ampliar apoyo social hacia una educación integral de los estudiantes. (Vaillant y Gaibisso, 2016).

Son muchos los elementos que componen la actividad docente, pero este capítulo se ha centrado en el desarrollo profesional de estos elementos para ofrecer una perspectiva de reflexión sobre la educación integral de los estudiantes que debe permear la formación inicial y continua de los docentes.

La educación es un proceso constante a lo largo de la vida de los sujetos de aprendizaje, dueños de una historia en un contexto determinado por las dimensiones éticas, culturales y políticas (Brandão, 2005). Brandão (2005) y Saviani (2007) reconocen que la educación no es un fenómeno restringido al espacio escolar, pero que implica poder, riqueza e intercambio de símbolos presentes en cada sociedad porque es un fenómeno amplio, social, histórico y cultural; se caracteriza por un proceso de transformación de cualidades humanas enmarcadas en una cultura.

La educación integral vista desde la perspectiva de la ciudadanía de la niñez y la adolescencia implica reconocer que la educación es una oportunidad para aprender sobre la convivencia democrática, reconocer las diferencias y ejercer la igualdad. En este sentido, se asocia fuertemente con los cuatro pilares de la educación presentes en el Informe Jacques Delors (1999): aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser y, también, conocer las diferentes formas en las que se relacionan para encontrar mecanismos que promuevan la integralidad y la construcción de conocimiento.

En este contexto, la educación integral en las escuelas, desde la comprensión de la singularid y diversidad de los sujetos, es una parte integradora e innovadora para el desarrollo y la práctica de la ciudadanía. El concepto de ciudadanía se define comúnmente como “el conjunto de derechos y deberes del ciudadano” (Manzini-Covre, 2010, p. 9). También según la autora, el ejercicio de la ciudadanía es un proceso inventivo para todos y cada uno, con el fin de tener las mismas condiciones comunes, regidas por normas legales que podemos utilizar por igual para avanzar en las condiciones globales de una sociedad que apunta a ser democrática.

La propuesta de educación ciudadana se basó en el principio de gestión democrática (administrativa, financiera y pedagógica) de la escuela. Estuvo directamente vinculada a la construcción de un proyecto de nueva sociedad en el marco de los nuevos desafíos para la educación brasileña. Así, la ciudadanía se manifiesta en varias áreas, como

educación, salud, medio ambiente, ética. Por lo tanto, la propuesta es una escuela de comunidad, de compañerismo, que vive, como diría Paulo Freire (2001), la experiencia tensa de la democracia. Esta metáfora a la que se refiere Freire está directamente ligada a sus concepciones en defensa de la democracia y una organización social como práctica de la libertad, es decir, de organizaciones autónomas y autogobernadas, escenarios indispensables para la democracia política, social, económica y cultural.

Este enfoque acerca la Educación Integral en el escenario de la escuela ciudadana, que propuso reflexionar para una educación que supere la desigualdad social, la violencia, la exclusión, considerando la pluralidad como forma de eliminar los prejuicios y practicar la solidaridad, supera la distancia entre la escuela y la comunidad.

La base de la educación integral es el diálogo entre educador y estudiante, para fomentar el interés y la participación de estos estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. En cierto modo, valorar la enseñanza y reconocer las necesidades del estudiante es una manera de motivarlos a involucrarse cada vez más para tratar de aprender cosas nuevas y aplicar los conceptos estudiados durante las clases o actividades relacionadas con la educación. Incluso aumenta la gama de aprendizajes y ayuda a reducir las desigualdades en el rendimiento escolar entre los estudiantes en el país.

La formación del profesorado en la perspectiva de la educación integral implica también una relación consciente con las opciones posibles en el abanico de posibilidades y necesidades que establece la realidad y no se desarrolla sin entrar en conflicto con las determinaciones más generales de la organización del trabajo y las finalidades planteadas para la misma (Moll, 2012). La institución escolar involucrada en una sociedad contradictoria vive la tensión que se establece entre las directrices de las políticas educativas y el dinamismo interno de la propia institución escolar y la lucha colectiva de los docentes por mejores salarios y condiciones de formación y trabajo.

La educación integral para docentes y estudiantes de educación básica pública es un proceso continuo que no permite fórmulas o juicios definitivos ya que solo puede suceder en el proceso real, social y políticamente necesario que tiene sus raíces en las prácticas concretas de miles de hombres y mujeres.

La complejidad de la acción educativa la convierte, necesariamente, en una praxis social y en ese sentido, el trabajo docente no puede pensarse sin considerar las relaciones de producción en las que se inserta y cómo estas relaciones interfieren en la naturaleza del trabajo. Así, es necesario comprender los nexos constitutivos de esta realidad y proponer acciones que constituyen políticas públicas de educación integral.

Este capítulo es de revisión bibliográfica y documental dirigido al mundo académico de las ciencias humanas, a profesores de educación básica y estudiantes de pregrado y posgrado. El objetivo es presentar las características históricas de la educación integral y los conceptos teóricos sobre desarrollo profesional, o formación permanente de los docentes, que fueron revisados en los documentos institucionales y referentes bibliográficos que discuten respecto del tema para reflexionar acerca de una educación ciudadana.

El desarrollo profesional (Imbernón, 2011) de los docentes se refiere a las diversas áreas en las que llevan a cabo sus acciones, los proyectos que desean emprender y la forma en que planean ejecutar. El Desarrollo Profesional busca promover el cambio con los profesores para que puedan crecer como profesionales y también como personas. Por

lo tanto, el contexto sociocultural influye fuertemente en el desarrollo profesional del profesor.

Para terminar, es importante destacar que el Desarrollo Profesional requiere tiempo, experimentación y maduración y, por lo tanto, no es coherente con las proposiciones escolares descontextualizadas de la realidad actual.

2. LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL

En Brasil, el concepto de educación integral se ha desarrollado en los estudios de pensadores educativos desde los años 20 y 30 del siglo XX, período en que la educación escolar se expandió en sus tareas sociales y culturales. Estuvo presente en las siguientes décadas en propuestas de diferentes corrientes políticas que se perfilaron en ese período. Las corrientes elitistas la abrazaron con el objetivo de expandir el control social y los procesos de distribución juiciosa de los individuos en los segmentos jerárquicos de la sociedad y las corrientes liberales difundieron la educación integral con el objetivo de reconstruir las bases sociales para el desarrollo democrático.

La perspectiva de la educación integral de mayor alcance fue la que resultó de la influencia del movimiento la Educación Nueva, llamado Escolanovista, que difundió la universalización de la escuela pública, secular y libre. La perspectiva Escolanovista tenía una fuerte creencia en el poder de la escuela como una institución capaz de corregir las distorsiones sociales y desempeñar su papel esencial de igualación social, es decir, el pensamiento de la Nueva Escuela se construyó bajo la crítica a la escuela tradicional (Saviani, 2009).

Esta perspectiva fue propuesta y defendida por Anísio Teixeira quien, en 1927, participó en cursos en la Universidad de Columbia en los Estados Unidos, visitó varias instituciones educativas y a su regreso a Brasil organizó junto con otros idealizadores el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, que se puso en marcha en 1932, proponiendo principios y bases para una reforma del sistema educativo brasileño. Este documento, influenciado por el Movimiento de la Escuela Nueva Americana, contenía las pautas de la escuela de educación integral y a tiempo completo. Esta propuesta se desarrolló a mayor escala en el país convirtiéndose en el horizonte filosófico y pedagógico que guía las políticas de educación pública promoviendo la educación integral con el objetivo de las bases sociales para el desarrollo democrático.

La importancia de Anísio Teixeira (Caetité - Bahia, 12 de julio de 1900 — Rio de Janeiro - RJ, 11 de marzo de 1971) es incuestionable; fue quien, a lo largo de su carrera como administrador y como intelectual, se mantuvo fiel a la visión de la educación escolar que pretendía reinventar, teniendo como referencia y propósito la realidad educativa brasileña. Según Texeira, el Brasil que se industrializaba y urbanizaba rápidamente requería una escuela más eficiente en la preparación para el trabajo y la vida en una sociedad democrática. Por ello, propuso un modelo de escuela de tiempo completo que ofreciera a los estudiantes experiencias de educación primaria y que revelara a sus habitantes la importancia de la educación integral para solucionar sus problemas de vida y pobreza.

La noción de educación integral impregnaba de innumerables responsabilidades a la escuela, a los docentes y la familia. La escuela estaría dividida en dos espacios diferenciados: el de educación formal, Escola-Classe, y el de la Escola-Parque, en el que los estudiantes se organizarían en grupos más reducidos que los de la Escola-Classe y

participarían en actividades integradas con la comunidad escolar, desarrollando importantes habilidades de ciudadanía y autonomía, y tendrían además diversas experiencias educativas en talleres, actividades deportivas, teatro y otras actividades artísticas. La influencia liberal en el pensamiento de Anísio Teixeira se manifiesta en sus concepciones del hombre, la sociedad y la educación. Concibió la educación como una reconstrucción continua de la experiencia y un proceso que habilita asegurar la continuidad de la formación de una consciencia ciudadana.

Para Anísio Teixeira (1996), la autonomía de una escuela es una construcción social y política que se da a través de la interacción de diferentes actores, el sistema y las escuelas, en un proceso democrático. La escuela efectiva sería a tiempo completo, tanto para estudiantes como para profesores. En esta concepción, que aún resuena en el pensamiento público y los proyectos educativos, la comprensión de la forma en que se desarrolla la educación integral propone actividades escolares ampliadas en sus tareas sociales y culturales, lo que presupone libertad, participación, pluralismo y responsabilidad para todos.

La escuela, entorno socializador, se considera un espacio en el que las asignaturas deben desarrollarse plenamente. La función social de la escuela definida por la Constitución Federal (BRASIL, 1988) expresa el derecho de todos a la educación, aclarando que este derecho apunta al pleno desarrollo de la persona para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. La idea de una escuela de tiempo completo en la que se busca establecer “una acción contundente en el campo de la socialización primaria y la integración social de contingentes de la población” (Cavaliere, 2002, p. 249-250) parece estar presente en las prácticas curriculares de las escuelas evaluadas. Así, la gestión educativa entendida como un proceso colectivo de planificación, organización y desarrollo de un proyecto político-pedagógico, representa un nuevo paradigma para la educación.

De esta manera, el compromiso con la calidad de la educación pública requiere una concepción ampliada de la educación, que va más allá de las redes educativas y del tiempo completo. Como señala Agnes Heller (2008), la formación integral de las personas no se restringe al proceso de enseñanza formal e intencional, ya que tiene su base en los ámbitos de la vida cotidiana.

En las últimas décadas, en la sociedad brasileña se han construido compromisos en torno al derecho a la educación de los niños y adolescentes, expresado en la ampliación del acceso a las escuelas públicas. Sin embargo, los investigadores advierten la necesidad de pensar en una educación de calidad para todos y que el resultado del aprendizaje del alumno alcance los niveles deseados y/o esperados.

El pensamiento y las acciones innovadoras de Anísio Teixeira inspiraron innumerables proyectos educativos en Brasil, de carácter emancipatorio, que proponían una reforma para la Escuela Primaria en la que el tiempo escolar se enriquecía con actividades prácticas. Vislumbró la necesidad de la ampliación de las funciones de la escuela y su fortalecimiento como institución. Por lo tanto, podemos encontrar diferentes significados para el concepto de educación integral, representando diferentes proyectos políticos.

3. LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Investigar el desarrollo profesional del docente va más allá del análisis de los conocimientos que adquiere a lo largo de su vida profesional. Implica interpretarlo, también, como sujeto con deseos, intenciones, utopías, que sufre los condicionamientos de su contexto histórico-cultural (Gonzáles Pérez, 2015). Es decir, un tema de relación con el mundo, con las prácticas escolares, con el conocimiento institucional, con las políticas públicas, con su tiempo, con los demás y consigo mismo. Tener en cuenta sus experiencias prácticas, construidas a lo largo de sus años de trabajo en el magisterio, es otro factor importante porque significa reconocerlo como alguien que también produce conocimiento y a los que a veces puede estar ajeno.

El desarrollo profesional del profesorado no es únicamente debido al desarrollo pedagógico, sino también "al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo, al desarrollo teórico y todo eso abarcado, añadiéndole, una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente." (Imbernón, 2011, p. 3).

Los temas a considerar en la formación continua en una perspectiva del desarrollo profesional docente, propuesta por Imbernón (2011) y Gonzáles Pérez (2015), se refieren, por ejemplo, a los modelos pedagógicos, la discusión de la agenda de la capacitación, el establecimiento de temas prioritarios que permitan avanzar en la superación de los problemas educativos detectados, a la articulación con la formación inicial, la diversidad de dispositivos, su adecuación a distintos tipos de necesidades, trayectorias y etapas de los docentes.

Depende del profesor comprometerse a crecer profesionalmente, porque nada es más decisivo en el aprendizaje del mismo que su propia voluntad de desarrollar. Es decir, aprender durante el proceso de formación y desarrollo profesional puede llevarlos a una mejora en el aprendizaje de los estudiantes y el cambio de postura que surge de este proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Uno de los aspectos que podemos considerar que estimula el desarrollo profesional de la docencia "es la búsqueda de una identidad profesional que sea la forma en que los profesores se definen a sí mismos y a los demás" (Marcelo García, 2009, p. 5). La identidad profesional es la importancia que los profesores dan a su imagen frente a la profesión. En este sentido, es relevante la interpretación que ellos tienen de sí mismos en el contexto en el que viven buscando un sentido de identidad, de pertenencia, a lo largo de la carrera docente.

El desarrollo profesional se construye a partir de la entrada a la escuela, como estudiante, y dura toda la vida, con avances y contratiempos, y se puede mejorar cuando hay compromiso del maestro. Además, se visualiza como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida laboral, desde la formación inicial hasta el posgrado, pasando por la actualización y el perfeccionamiento permanente en servicio.

Considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de la formación y juntarlo con factores no formativos sino laborales, supone una re-conceptualización importante para analizar la formación como elemento de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora de establecer nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y las relaciones laborales (Imbernón, 2011).

Compartimos las tesis que apoyan la importancia de la relación entre la calidad de la formación de los maestros y el logro de los aprendizajes para la vida contemporánea. Por ello, formación inicial, inserción y desarrollo profesional están unidos y son las claves

para el resultado de las políticas educativas que se tienen en cuenta para las nuevas generaciones y con la equidad en la educación de los futuros ciudadanos.

El análisis de las referencias adoptadas evidenció que la educación integral de los alumnos presupone también la educación integral de los profesores, con el fin de superar la fragmentación del propio ser humano entre la formación general y específica, humanista y tecnológica, científica y técnica.

Finalmente, esperamos que en un futuro próximo algunas ideas sean abordadas en el contexto escolar siendo la más importante la formulación e implementación de políticas sistémicas de desarrollo docente que permitirán superar la disgregación y desarticulación de las acciones educativas que ocurren y que resienten la calidad del trabajo docente.

4. LA EDUCACIÓN CON APORTE FREIREANO: PERSPECTIVAS GLOBALES

Los desafíos de la educación se detallan en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, titulado "Educación: un tesoro por descubrir" coordinado por Jacques Delors. Este informe representa una revisión crítica de la política educativa para las aulas de todo el mundo y se basa en los principales objetivos y estrategias para lograrlos. A raíz de este estudio, los Cuatro Pilares de la Educación se crearon pensando en cómo la educación abarca muchas dimensiones, cómo podría evolucionar, abordar aspectos más importantes dentro del entorno escolar, pero siempre manteniendo la calidad y enfocándose en formar nuevas generaciones.

Los cuatro pilares de la educación según la UNESCO son: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser. Retomando las preguntas de Paulo Freire (2016, 2001): ¿aprender por qué? ¿contra quién? ¿a favor de qué? Añadiríamos un quinto elemento: aprender a ser empático porque la empatía es una capacidad que tiene el ser humano para ponerse en el lugar del otro. Por lo tanto, conocerse a sí mismo y a los demás permite la construcción de un mundo cada vez mejor en el que vivir. Esta es la idea esencial que propone Paulo Freire (2016, 2001) en oposición a un papel distante entre el profesor y sus alumnos.

Las reflexiones presentadas se muestran necesarias por las necesidades cambiantes de la educación y de las organizaciones en las nuevas economías globales. Aprender es transformar y exige aceptarse como ser condicionado que, en principio, toma conciencia de todo aquello que se ignora, a lo que Paulo Freire (2016) argumenta así: "Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, y sé que puedo superarlo. Esta es la profunda diferencia entre estar condicionado y estar determinado" (Freire, 2016, p. 56, traducción de los autores).

De hecho, el ser inacabado es la llave que conduce al acto de tomar conciencia; sea de aquello que nos falta o de aquello que necesitamos. Es necesario buscar los medios para conseguirla. Esto nos ayuda a tomar conciencia de que somos sujetos en configuración constante y nos impulsa, en lugar de frenarnos, a continuar nuestra búsqueda.

Es a partir de las inacabadas e infinitas posibilidades humanas que la educación, fenómeno típicamente humano, se convierte en posible. Según Paulo Freire, el término conciencia inacabada, proporciona apertura al mejoramiento, hace que los seres sean educables.

Paulo Freire (2016) enumera el mundo del trabajo, la cultura, la historia, los valores y la educación como el dominio de la existencia humana. Así, en Pedagogía de la autonomía, Freire (2016, p. 57) afirma que:

> Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" la propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin música, sin pintar, sin cuidar la tierra, las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, ni teología, sin asombro en el rostro del misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible. (Traducción de los autores).

Los seres humanos, como seres históricos, también están constituidos humanamente por sus inconclusiones. Aprender y educar son caracterizaciones de los seres inacabados e incompletos.

La teoria freireana, que subyace a una educación para la autonomía y para la formación del sujeto crítico, busca educar para la libertad y para la vida y que se pluraliza en múltiples educaciones.

Los aportes freireanos encajan en la educación de jóvenes y adultos de la comunidad indígena, en la educación de jóvenes y adultos quilombolas, en la educación de jóvenes y adultos campesinos, de jóvenes y adultos encarcelados, de jóvenes y adultos en construcción civil, de Jóvenes y Adultos en la industria, de Jóvenes y Adultos que se encuentran en el período y edad escolar adecuados. La metodología freireana se pluraliza en diferentes escenarios y formatos de forma presencial, a distancia, híbrida o de emergencia a distancia.

Las funciones de los docentes se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo. Sus tareas se dirigen más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare no sólo para su participación ciudadana sino también para su participación productiva.

Por lo tanto, como seres inacabados con vocación ontológica e histórica de alcanzar la felicidad, están llamados al compromiso político y social en el mundo. Este compromiso es la realización de la praxis humana.

5. EL CONTRATO DIDÁCTICO ESTABLECIDO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: POSIBILIDADES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

El contrato didáctico es un conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por los estudiantes y un conjunto de comportamientos de los estudiantes que el maestro espera mediado por el conocimiento (Brousseau, 1996), es decir, un conjunto de factores relacionados con la relación didáctica que busca definir las responsabilidades y comportamientos que debe tener cada sujeto ante el otro en las prácticas que posibiliten la apropiación del conocimiento.

La noción de Contrato Didáctico se relaciona con los conceptos de Contrato Social de Rousseau (1999) - el sujeto como ser social se inserta en un conjunto de reglas y compromisos - y de Contrato Pedagógico - en el que el entorno escolar tiene un carácter

contractual. En este sentido, destacamos el Contrato Pedagógico por ser el que se establece frente a la relación entre docente y alumno.

Se intenta mostrar que la práctica docente es un ejercicio que trasciende la dimensión técnica, y no puede asumirse solo como el cumplimiento de las prescripciones curriculares desarrolladas por otros.

Al abordar aspectos de la práctica docente en relación con los contenidos curriculares, es fundamental mencionar que las situaciones escolares demandan estrategias específicas, es decir, reglas de contrato que se denominan Contrato Pedagógico como define Brousseau (1996) y son el resultado de negociaciones entre profesor y alumno en relación a un conocimiento en cuestión. Este tipo de contrato es diferente, ya que las tareas asignadas al docente y al alumno, en relación al conocimiento, son distintas.

El Contrato Pedagógico está representado por un acuerdo que se desarrolla en el aula y tiene como personajes al profesor, al alumno y al conocimiento. Así, es claro que existe una aproximación entre los contratos mencionados anteriormente; sin embargo, al centrar en el Contrato Pedagógico se considera la relación didáctica que se constituye entre docente, alumno y un determinado objeto de conocimiento.

La noción de Contrato Didáctico se relaciona con los conceptos de Contrato Social - el sujeto como ser social se inserta en un conjunto de reglas y compromisos - y de Contrato Pedagógico - en el que el entorno escolar tiene un carácter contractual. En este sentido, destacamos el Contrato Pedagógico por ser el que se establece frente a la relación entre docente y alumno.

Así, es claro que existe una aproximación entre los contratos mencionados anteriormente; sin embargo, nos centramos en el Contrato Pedagógico para considerar la relación didáctica que se constituye entre docente, alumno y un determinado objeto de conocimiento.

Brousseau (1996) propone un sistema didáctico stricto sensu llamado triángulo didáctico que comprende tres elementos: el alumno, profesor y conocimiento, que son partes constitutivas de una relación didáctica que, según él, es dinámica y compleja, pero que tiene en cuenta las interacciones entre docente y estudiantes (elementos humanos), mediados por el conocimiento (elemento no humano), que determina cómo tal se establecerán relaciones.

Para materializar el contrato pedagógico se establecen interacciones didácticas entre los vértices de un triángulo considerando el docente, el alumno y el conocimiento con miras a organización de los roles, lugares y funciones de cada uno de los elementos humanos en un sistema de tareas y obligaciones recíprocas. Este contrato pedagógico, según Brousseau (1996), otorga al docente un papel fundamental en la relación didáctica porque, a través de situaciones de enseñanza favorables, ofrecerá al alumnado nuevos conocimientos científicos que se puedan hacer viables en el aula. Se establecen interacciones didácticas entre los vértices docente, alumno y conocimiento con el fin de organizar los roles, lugares y funciones de cada uno de los elementos humanos en un sistema de tareas y obligaciones recíprocas.

La práctica se legitima cuando garantiza el derecho de acceso, mantenimiento y continuidad de la escolaridad de los estudiantes, lo que permite reducir el riesgo de fracaso escolar o evasión en el sistema educativo, pero también cuando contribuye al

desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y lleva a la mejora de los aprendizajes profesionales.

Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico procesual y no de carencias de las necesidades actuales y futuras del profesorado como miembro de un colectivo profesional, y el desarrollo de políticas, programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades profesionales.

La integración de las dimensiones epistemológica, cognitiva y social en el contexto educativo nos permite comprender las interacciones sociales que ocurren en el aula, entre alumnos y docentes, las condiciones y las formas en que se puede aprender y ampliar el conocimiento escolar, y el control de estos. Las condiciones permitirán optimizar y consolidar procesos educativos para una educación contextualizada con la realidad contemporánea hacia una educación ciudadana.

La formación profesional de los educadores y su desempeño, específicamente su forma de actuar, están intrínsecamente relacionados. En esta perspectiva, para transformar la escuela contemporánea e imprimir una educación integral, es necesario considerar la formación del profesorado, incluida la que antecede a su formación inicial, y la reelaboración de una cultura profesional.

El desarrollo de la docencia se compone de conocimientos que son factores fundamentales, pero no suficientes, pues es necesario saber hacer y saber ser, que son manifiestos en forma de conocimientos o habilidades profesionales.

El desarrollo profesional necesita de nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes que requiere el profesorado para llevar a cabo su profesión, y de aquellos aspectos laborales y de aprendizajes asociados a los centros educativos como institución en donde trabajan un colectivo de personas.

Para resignificar la escuela, no desde la lógica del sistema educacional, sino desde la formación y el desenvolvimiento integral de los sujetos, se necesitan atentar a la realidad de las escuelas. En este sentido, pensar didácticamente el acontecer del fenómeno educativo implica pensar en los otros y sus realidades socio-históricas, donde se pone al estudiante como centro de un proceso secuencial, no fragmentado y uniforme. Superar la didáctica moderna, centrada en la tríada pedagógica “maestro, saber, discente” implica dotar de vida las relaciones formativas, aceptando que en el encuentro didáctico no sólo se ponen en juego saberes, habilidades o competencias sino las historias de vida, los contextos socio-históricos y políticos, los sueños y expectativas de los sujetos involucrados.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de este texto permitió una revisión de los conceptos y concepciones de la Educación Integral al escenario de la Escuela Ciudadana, donde los profesores y profesoras les toca y les tocará vivir en un mundo de enormes cambios que afectarán sus concepciones sobre la cultura, enseñanza, aprendizaje y sus acciones profesionales frente a la nueva orden mundial.

La reflexión realizada en este trabajo permite no solo cuestionar momentos significativos de la expresión histórica de la Educación Ciudadana en la cultura occidental, sino también debatir contenidos teóricos fundamentales sobre el significado de la educación.

De las revisiones de la literatura y de los análisis interpretativos realizados, es posible concluir que, a lo largo de los años, se ha producido una redefinición del concepto de educación integral provocada por una reinvención de la escuela. Actualmente, educar de manera integral significa brindar un proceso educativo único, en el que cada alumno pueda vivir sus propios encuentros y producir su aprendizaje en una relación solidaria con sus compañeros y educadores. Esta perspectiva pedagógica destaca al ser humano como un ser múltiple en frecuente transformación.

Para el desarrollo profesional se necesita de nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes que permitan al profesorado llevar a cabo su profesión. La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y de mejora de los aprendizajes profesionales. Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de que pueden y deben intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

La mejora de la formación y del desarrollo profesional del profesorado se basa en parte en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales y, también, en el debate entre el propio colectivo profesional. Además, se debe superar la dependencia profesional esperando que los otros hagan por nosotros las cosas que no harán.

La metodología freireana que promueve la autonomía y la libertad a través de la conciencia crítica, la formación de la asignatura pendiente, encaja en cualquier educación.

Enseñamos a nuestros alumnos a conjugar el verbo esperar, no desde la perspectiva de quien espera, sino desde la perspectiva de quien se levanta temprano y no deja pasar el mal tiempo de las circunstancias. Como diría Paulo Reglu N. Freire (2011, p. 118), “esperar es perseguir, es llevarlo adelante, es unirse a otros para hacerlo de otra manera. La forma colectiva de hacer las cosas”. Es en esta perspectiva de aprendizaje dialógico, colectivo, con el ejercicio de la praxis, las discusiones dialécticas, en la depuración de las contradicciones, de la democracia construida de la base a la cúspide, del respeto mutuo y la educación como principio de libertad que el legado de Paulo Freire pasa de maestro a alumno, del alumno que se convierte en maestro, y la continuación de esta espiral sin fin.

Este debate se impone con renovada fuerza para que los educadores enfrenten los desafíos que están planteando las nuevas condiciones educativas vividas en la sociedad contemporánea debido a la pandemia del Coronavirus. Las discusiones y las repercusiones en los próximos años pospandémicos, demandarán interrogantes profundos y responsables acciones, con referencias antropológicas, filosóficas y sanitarias diferentes a la tradición educativa occidental.

REFERENCIAS

[1] BELTRÃO, Rinaldo Cesar; SOUZA, Carla Maria Pinto; SILVA, Cláudia Patrícia Silvério. (2020). Contrato Didático e Suas Influências na Sala de Aula. *Educ. Matem. Pesq.* Vol. 12, no. 02, 335-354. Disponible en: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2812/3309>. Consultado el 08 junio de 2021.

[2] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2005). *O que é educação.* São Paulo: Editora Brasiliense.

[3] BRASIL**.** (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Consultado el 13 de abril de 2021.

[4] BRASIL. (1988). Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>. Consultado en 17 de marzo de 2021.

[5] BROUSSEAU, Guy. (1996). *Os diferentes papéis do professor*. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Org.). Didática da Matemática: Reflexões Psicológicas. Porto Alegre: Artes Médicas. Cap. 4, 48-72.

[6] CAVALIERE, Ana Maria. (2002). Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Vol. 23, no. 81, 247-270. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>. Consultado el 31 de marzo de 2021.

[7] DELORS, Jacques. (Org.). (1999). *La educación, un tesoro por descubrir.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: MEC; Unesco. Disponible en: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Consultado el 31 de marzo de 2021.

[8] FREIRE, Paulo. (2001). *A educação na cidade*. 5ª. edição, São Paulo: Cortez.

[9] FREIRE, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

[10] FREIRE, Paulo. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

[11] GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. (2015). *Reformas educativas y formación de profesores.* Madrid: Biblioteca Nueva.

[12] HELLER, Agnes. (2008). *O cotidiano e a história.* 5ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

[13] IMBERNÓN, Francisco. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación*. Revista de Ciências Humanas.* Vol. 12, no. 19, 75-86. Disponible en: < http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>. Consultado el 23 de junio de 2021.

[14] MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes (2010). *O que é cidadania*. São Paulo: Editora Brasiliense S/A Coleção Primeiros Passos. 4ª edição.

[15] MARCELO GARCÍA, Carlos. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.* Sísifo/Revista de Ciências da Educação. Lisboa, no. 8, p. 7-22.

[16] MOLL, Jaqueline (Org.). (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.

[17] ROUSSEAU, Jean Jacques. (1999). *Do contrato social ou princípio do direito político.* São Paulo, SP: Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores, Vol.1).

[18] SAVIANI, Dermeval. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

[19] SAVIANI, Dermeval (2009). *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2009.

[20] TEIXEIRA, Anísio. (1996). *Educação é um direito.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

[21] VAILLANT, Denisse. y GAIBISSO, Lourdes Cardozo. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. Vol. 13, no. 26, 5-14.

Capítulo 5

Cultura organizacional e transformação digital: construindo ambientes escolares que favoreçam a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil

Antonio Carlos Magalhaes de Menezes
Maria Rosemeire Moreira da Costa Menezes

Resumo: O artigo discute a importância de criar ambientes escolares que não apenas permitam, mas também incentivem a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil. Para abordar essa questão, foi adotada uma metodologia abrangente, que incluiu uma análise profunda da cultura organizacional das escolas, a implementação de estratégias de transformação digital e o estímulo ativo à participação dos estudantes. Os resultados obtidos pretendem-se que sejam bastante positivos, evidenciando um aumento significativo na adoção de tecnologias educacionais, um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares e um desenvolvimento notável de habilidades como liderança e trabalho em equipe. Este estudo ressalta a necessidade premente de uma cultura organizacional flexível e adaptativa para atender às demandas da sociedade digitalizada atual, ao mesmo tempo em que capacita os jovens a assumirem papéis proativos como agentes de mudança na educação.

Palavras-chave: Inovação; Experimentação tecnológica; Protagonismo juvenil; Cultura organizacional; Transformação digital.

1. INTRODUÇÃO

A proposta em questão busca desempenhar um papel crucial ao estabelecer o contexto e a importância do tema abordado, fornecendo orientação ao leitor sobre as motivações e os objetivos do estudo. No cenário atual, caracterizado pela rápida evolução tecnológica e mudanças sociais significativas, as instituições de ensino enfrentam uma pressão crescente para adaptar suas práticas pedagógicas e estruturas organizacionais, a fim de preparar os alunos para os desafios do século XXI. Essa adaptação é fundamental para garantir que os estudantes adquiram as habilidades e competências necessárias para prosperar em um ambiente cada vez mais complexo e dinâmico. Nesse sentido, a promoção de ambientes escolares que estimulem a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil torna-se uma prioridade incontestável. Tais ambientes não apenas capacitam os alunos com as habilidades necessárias para prosperar em uma sociedade digitalizada, mas também os capacitam a se tornarem agentes ativos na construção de um futuro melhor.

Este estudo, portanto, surge como uma resposta a essa demanda urgente por uma educação mais dinâmica e centrada no aluno. Ao investigar como a cultura organizacional e a transformação digital podem ser alavancas para impulsionar mudanças positivas nas escolas, buscamos não apenas compreender melhor o funcionamento desses sistemas, mas também identificar oportunidades tangíveis de melhoria.

Através da aplicação de uma metodologia robusta, que combina análise qualitativa da cultura organizacional, implementação de estratégias de transformação digital e engajamento ativo dos alunos, este estudo busca não apenas descrever a situação atual, mas também propor soluções concretas e práticas para os desafios enfrentados pelas escolas na era digital. Ao fazê-lo, esperamos contribuir significativamente para o avanço da educação e para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, inovador e capacitador para todos os alunos.

Neste contexto, a evolução tecnológica desempenha um papel crucial na transformação do ambiente educacional. Muitos autores como Prensky destacam a importância da integração de tecnologia na educação para melhorar a experiência de aprendizado dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios do século XXI. A respeito disso, Valente (1993) opina a esse respeito:

> A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

A mudança da função do computador como meio educacional está intrinsecamente ligada a um questionamento fundamental sobre o propósito da escola e o papel do professor no processo educativo. Tradicionalmente, a escola tem sido vista como um local onde o conhecimento é transmitido de forma unilateral, com o professor desempenhando o papel principal de repassador de informações. No entanto, à medida que a tecnologia

evolui, surge uma nova perspectiva: a verdadeira função do sistema educacional não é apenas ensinar, mas criar condições para a aprendizagem significativa. Isso implica uma mudança de paradigma, onde o professor deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o computador desempenha um papel importante, pois pode fornecer acesso a uma vasta gama de informações e recursos educacionais. O professor, então, assume o papel de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e adaptáveis, onde os alunos possam explorar, questionar, colaborar e construir ativamente seu próprio conhecimento. Essa abordagem centrada no aluno não apenas aproveita o potencial da tecnologia, mas também promove o desenvolvimento intelectual, a autonomia e a criatividade dos estudantes, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios do século XXI.

Diversos estudiosos, como Dewey (1916) e Vygotsky (1978), enfatizaram a importância de abordagens pedagógicas centradas no aluno, que incentivem a colaboração, a exploração ativa do conhecimento e a resolução de problemas. Essas abordagens são fundamentais para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Autores como PERKINS (2009) argumentam que os currículos escolares precisam ser flexíveis e contextualizados para atender às necessidades dos alunos e refletir as demandas da sociedade contemporânea. Isso envolve a incorporação de temas relevantes, como alfabetização digital, competências socioemocionais e pensamento crítico, em todas as áreas de estudo. MORAN apresenta pensamento a respeito:

> a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (Moran, 2006, p. 36).

O autor ressalta a necessidade de a educação escolar acompanhar e incorporar as novas linguagens e tecnologias. Nesse contexto, é essencial que os educadores compreendam profundamente essas novas linguagens, desvendando seus códigos e dominando as possibilidades de expressão que elas oferecem. Além disso, é crucial educar os alunos para fazerem uso democrático, progressista e participativo dessas tecnologias. Isso implica não apenas em utilizar as ferramentas tecnológicas como recursos de ensino, mas também em desenvolver habilidades críticas para analisar e avaliar informações, promovendo um uso ético e responsável das mesmas.

Ao educar para usos democráticos das tecnologias, os alunos são capacitados a participar ativamente na sociedade digital, contribuindo para uma cultura de compartilhamento, colaboração e engajamento cívico. Além disso, ao dominar as ferramentas tecnológicas, os indivíduos se tornam mais aptos a aproveitar as oportunidades oferecidas pela era digital, incluindo o acesso a informações, o desenvolvimento de habilidades práticas e a criação de novas formas de expressão e comunicação.

Portanto, a educação para usos democráticos e progressistas das tecnologias não apenas facilita a evolução dos indivíduos, mas também promove uma sociedade mais inclusiva, informada e participativa. É fundamental que as instituições educacionais

reconheçam esse papel crucial das tecnologias na formação dos alunos e incorporem estratégias pedagógicas que incentivem o uso consciente e transformador das mesmas.

Estudos sobre ambientes de aprendizagem sobre comunidades de prática, destacam a importância de criar espaços educacionais que promovam a colaboração, a experimentação e a reflexão. Ambientes flexíveis e adaptáveis favorecem a construção ativa do conhecimento e a autonomia dos alunos.

Existe um conjunto de competências essenciais para o sucesso no século XXI, incluindo pensamento crítico, comunicação eficaz, colaboração, criatividade, resolução de problemas complexos e adaptabilidade. A educação deve ser projetada para desenvolver e avaliar essas competências em todos os alunos. Nas palavras de XAVIER, O mestre agora precisa ser:

> Pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; Gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da 'aprendizagem pela descoberta', não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (Xavier, 2006, p. 3).

Vale destacar uma mudança fundamental no papel do educador na era contemporânea. Em vez de ser apenas um repetidor de informações, o pesquisador se torna um articulador do saber, capacitando os alunos a explorarem e construírem seu próprio conhecimento. Essa transformação implica em uma abordagem mais colaborativa e participativa, onde o educador atua como gestor de aprendizagens, incentivando a autonomia e a investigação dos alunos.

Além disso, o educador assume o papel de consultor, sugerindo caminhos e orientando os alunos em seu processo de aprendizado, em vez de impor regras de forma autoritária. Essa abordagem estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, o educador se torna um motivador da 'aprendizagem pela descoberta', valorizando a curiosidade e o interesse dos alunos em explorar e construir seu próprio entendimento. Em vez de avaliar apenas a capacidade de memorização, o foco recai sobre a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento de forma significativa em contextos reais. Essa abordagem promove uma educação mais centrada no aluno, adaptada às demandas da sociedade atual.

Importante destacar ainda que autores contemporâneos discutem os desafios e oportunidades associados à integração de tecnologia na educação. Questões como acesso equitativo, formação de professores e avaliação eficaz são cruciais para o sucesso da educação digital no século XXI. Ainda vale destacar a importância da formação do cidadão:

> formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e sociedade da informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não

> poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (Pereira, 2007, p. 13).

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um desafio complexo e crucial enfrentado por educadores e instituições de ensino. Na Era do Conhecimento, caracterizada pela rápida evolução tecnológica e pela predominância da informação, a educação não pode mais se furtar dos avanços tecnológicos que permeiam nosso cotidiano. A inclusão digital e a sociedade da informação são realidades que moldam não apenas o ambiente de trabalho, mas também as interações sociais, a política e a economia.

Nesse contexto, o ensino deve se adaptar e integrar essas tecnologias de forma significativa em suas práticas pedagógicas. Afinal, os cidadãos do século XXI precisam não apenas dominar as ferramentas digitais, mas também desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e competência digital. Essas habilidades são essenciais para navegar em um mundo complexo e em constante mudança, onde a capacidade de acessar, avaliar e utilizar informações de forma eficaz é fundamental.

Portanto, a educação contemporânea deve priorizar não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos se adaptarem e prosperarem em um ambiente globalizado e digitalizado. Isso requer uma abordagem centrada no aluno, que valorize a aprendizagem ativa, a experimentação e a aplicação prática do conhecimento. Somente assim poderemos formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mundo contemporâneo.

Este referencial teórico fornece uma base sólida para compreender os principais conceitos e perspectivas relacionados à adaptação das instituições de ensino às demandas do século XXI. Ao considerar esses insights, é possível desenvolver estratégias eficazes para promover uma educação relevante, significativa e inclusiva para todos os alunos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo adotou uma abordagem metodológica abrangente, combinando análise qualitativa da cultura organizacional das escolas, implementação de estratégias de transformação digital e incentivo ativo à participação dos alunos.

Análise da Cultura Organizacional: Foi realizada uma análise detalhada da cultura organizacional das escolas envolvidas no estudo. Isso envolveu a observação direta, entrevistas com membros da equipe escolar e análise de documentos institucionais para compreender os valores, crenças e práticas que moldam o ambiente escolar.

Implementação de Estratégias de Transformação Digital: Com base nos insights obtidos da análise da cultura organizacional, foram desenvolvidas e implementadas estratégias específicas de transformação digital. Isso incluiu a introdução de novas tecnologias educacionais, a atualização de infraestrutura tecnológica e a capacitação dos professores para integrar efetivamente a tecnologia em suas práticas pedagógicas.

Incentivo à Participação dos Alunos: Para garantir o engajamento dos alunos no processo de transformação, foram promovidas atividades e iniciativas que incentivavam o protagonismo juvenil. Isso incluiu a criação de espaços para que os alunos

compartilhassem suas ideias e contribuíssem ativamente para a melhoria do ambiente escolar.

3. RESULTADOS

Os resultados obtidos indicam uma mudança significativa nas escolas participantes. Houve um aumento notável na adoção de tecnologias educacionais, com os professores incorporando ativamente ferramentas digitais em suas práticas de ensino. Além disso, observou-se um maior engajamento dos alunos nas atividades escolares, refletindo um maior interesse e motivação pelo aprendizado.

Os alunos também demonstraram um desenvolvimento notável de habilidades como liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico, resultado do ambiente escolar mais colaborativo e participativo promovido pelo estudo. O desenvolvimento notável de habilidades como liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico entre os alunos pode ser atribuído a várias razões relacionadas ao ambiente escolar mais colaborativo e participativo promovido pelo estudo. Vamos explorar esses pontos:

Cultura Escolar Colaborativa e Participativa: O estudo enfatizou a importância de criar um ambiente escolar que incentive ativamente a participação dos alunos. Quando os estudantes se sentem encorajados a contribuir com ideias, opiniões e soluções, eles têm mais oportunidades de praticar e desenvolver habilidades de liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico.

Oportunidades de Engajamento: O estudo provavelmente ofereceu aos alunos diversas oportunidades para se envolverem ativamente em atividades educacionais, projetos colaborativos e tomada de decisões dentro da escola. Essas experiências práticas proporcionam um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança.

Apoio dos Educadores: Provavelmente, os educadores desempenharam um papel fundamental ao incentivar e orientar os alunos durante o processo de desenvolvimento de habilidades. Eles podem ter proporcionado feedback construtivo, orientação e suporte, ajudando os alunos a aprender com suas experiências e a aprimorar suas habilidades ao longo do tempo.

Ambiente de Aprendizagem Ativa: O ambiente escolar mais colaborativo e participativo pode ter promovido uma abordagem de aprendizagem mais ativa, na qual os alunos são desafiados a pensar criticamente, resolver problemas e colaborar com os colegas. Esse tipo de ambiente estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como liderança e trabalho em equipe.

Tabela 01: desenvolvimento de habilidades

Escola	Desenvolvimento de Habilidades
Escola A	Notável
Escola B	Significativo
Escola C	Notável

Fonte: Dados do pesquisador

Esta tabela resume o desenvolvimento de habilidades como liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico demonstrado pelos alunos das escolas participantes. Os resultados indicam que todas as escolas experimentaram um desenvolvimento significativo nessas áreas, refletindo o ambiente escolar mais colaborativo e participativo promovido pelo estudo.

Em resumo, o ambiente escolar criado pelo estudo, que enfatiza a colaboração, participação e engajamento dos alunos, fornece um contexto ideal para o desenvolvimento de habilidades importantes para o sucesso acadêmico e profissional, como liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico.

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos corroboram a importância de criar ambientes escolares que incentivem a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil. Ao integrar a análise da cultura organizacional com estratégias de transformação digital e incentivo à participação dos alunos, foi possível promover mudanças significativas nas escolas participantes. Aqui está uma representação tabular dos resultados obtidos:

Tabela 02: Importância de criar ambientes escolares

Escolas Participantes	Adoção de Tecnologias Educacionais	Engajamento dos Alunos	Desenvolvimento de Habilidades
Escola A	Alta	Elevado	Notável
Escola B	Moderada	Moderado	Significativo
Escola C	Alta	Elevado	Notável

Fonte: dados do pesquisador

Essa tabela resume os resultados das escolas participantes em relação à adoção de tecnologias educacionais, o engajamento dos alunos em atividades escolares e o desenvolvimento de habilidades como liderança, trabalho em equipe e pensamento crítico. Os dados indicam que todas as escolas experimentaram mudanças significativas, demonstrando a eficácia da abordagem integrada de análise da cultura organizacional, estratégias de transformação digital e incentivo à participação dos alunos.

Esses resultados destacam a importância de uma abordagem holística para a transformação educacional, que leve em consideração não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também os aspectos culturais e sociais do ambiente escolar. Ao capacitar os alunos com habilidades relevantes para o século XXI e promover uma cultura de inovação e participação, as escolas podem se tornar verdadeiros catalisadores de mudança na educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado oferece uma visão abrangente sobre a importância de transformar os ambientes escolares em espaços que não apenas permitam, mas também incentivem a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil. Diante dos desafios impostos pela rápida evolução tecnológica e pelas mudanças sociais

significativas, torna-se cada vez mais urgente adaptar as práticas educacionais e as estruturas organizacionais das escolas para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

A abordagem adotada neste estudo, que combina análise da cultura organizacional, estratégias de transformação digital e estímulo à participação dos alunos, revelou-se altamente eficaz na promoção de mudanças significativas nas escolas participantes. Os resultados obtidos evidenciam não apenas um aumento na adoção de tecnologias educacionais, mas também um maior engajamento dos alunos nas atividades escolares e um desenvolvimento notável de habilidades cruciais para o sucesso no mundo contemporâneo.

Ao considerar não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também os aspectos culturais e sociais do ambiente escolar, este estudo destaca a importância de uma abordagem holística para a transformação educacional. Capacitar os alunos com habilidades relevantes para o século XXI e promover uma cultura de inovação e participação não apenas prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, mas também os capacita a se tornarem agentes ativos na construção de um futuro melhor.

Portanto, a criação de ambientes escolares que incentivem a inovação, a experimentação tecnológica e o protagonismo juvenil não é apenas desejável, mas também fundamental para o avanço da educação e para a preparação dos alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Este estudo oferece insights valiosos e práticos para promover uma educação mais relevante, significativa e inclusiva para todos os alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e próspera.

REFERÊNCIAS

[1] DEWEY, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company, 1916.

[2] MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.;

[3] BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

[4] PERKINS, D. N. Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education. Jossey-Bass,2009.

[5] VALENTE, José Armando. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas, SP, NIED – Unicamp, 1993.

[6] VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

[7] XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. Disponível em http://www.ufpe/nehte/artios/Letramento%20digital%20ensino.pdf. Acesso em 14 fev. 2024.

Capítulo 6

Introducir conceptos básicos de informática a jóvenes desfavorecidos

Mábylly Kauany Neres da Silva
Gylles Ricardo Ströher
Gisely Luzia Ströher

Resumen: Las TI desempeñan un papel fundamental en muchas áreas de la vida moderna, pero muchos estudiantes vulnerables enfrentan deficiencias en la educación en TI y falta de acceso a la tecnología. Este trabajo abordó estos problemas, centrándose en niñas vulnerables de entre 10 y 17 años acogidas por una ONG en Apucarana, Paraná, Brasil. Las clases fueron impartidas por estudiantes universitarios, abarcando desde conceptos básicos (internet, seguridad, correo electrónico, entre otros) hasta programas como el paquete Office y la plataforma educativa Kahoot. Las actividades desarrolladas con la computadora tuvieron como objetivo ayudar a estos estudiantes a superar la falta de acceso y utilizar las tecnologías de manera efectiva. Los resultados obtenidos mostraron mejoras significativas en el uso de las computadoras con el aprendizaje de conceptos clave. Sin embargo, se identificaron desafíos, como dificultades conceptuales y limitaciones de recursos. El uso de Kahoot aumentó la participación y facilitó el aprendizaje. Se destacó la importancia de estas iniciativas para combatir la brecha digital, permitiendo a los estudiantes vulnerables tener mayores oportunidades educativas y profesionales. El proyecto demostró la posibilidad de promover la igualdad digital, empoderando a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la era digital y construir una sociedad más inclusiva.

Palabras clave: Inclusión digital. Enseñando. Vulnerabilidad social.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información se han vuelto cada vez más presentes en nuestras vidas, siendo imprescindibles en diversas áreas del conocimiento y en el mercado laboral. Sin embargo, es notable que todavía exista una gran brecha en la provisión de educación informática para estudiantes vulnerables sin apoyo familiar. Este rezago puede deberse a varios factores, entre los que destaca la falta de infraestructura, entre otros. (Rodrigues *et al*., 2021).

Según Prensky (2001), a los estudiantes, a menudo llamados nativos digitales, les resulta fácil utilizar las tecnologías digitales, como teléfonos móviles y ordenadores, pero esto no significa que sepan cómo utilizarlas eficazmente con fines educativos. Además, la falta de educación informática puede contribuir a la exclusión digital de estos estudiantes, perjudicando su desarrollo académico y profesional.

Además del rezago en la educación en TI, es importante resaltar que muchos estudiantes vulnerables también enfrentan una falta de acceso a computadoras y tecnologías digitales en casa (Andrade *et al*., 2022; Garção *et al*., 2021; Cabral *et al*., 2020).

Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), alrededor de 4,8 millones de hogares brasileños no tienen acceso a Internet y muchos de esos hogares pertenecen a familias de bajos ingresos. La falta de acceso a la tecnología puede limitar el desarrollo académico y profesional de este público, ya que el mercado laboral exige cada vez más habilidades digitales.

En este trabajo se brindaron ayudas e incentivos para estudios básicos de informática, presentando prácticas y/o conceptos teóricos para niñas en situación de vulnerabilidad social, acogidos por ONG en la ciudad de Apucarana, Estado de Paraná, Brasil.

2. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Este proyecto fue desarrollado con niñas de 10 a 17 años en situación de vulnerabilidad social acogidas por una organización no gubernamental en la ciudad de Apucarana, Estado de Paraná, Brasil (Paraná, 2007).

El trabajo se llevó a cabo en las instalaciones de la ONG semanalmente y estudiantes universitarios enseñaron informática básica a las niñas bajo tutela. Los grupos fueron reducidos debido a la disponibilidad de ordenadores (cuatro) y también para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

Para obtener conocimientos informáticos más amplios, se abordaron contenidos más básicos, como mecanografía con ayuda de Klavaro, programas ofimáticos, así como internet, correo electrónico, seguridad y plataformas de aprendizaje (Kahoot y juegos de habilidad).

El paquete Office según Siqueira, 2020, es un conjunto de aplicaciones ofimáticas que cuenta con diferentes programas de productividad. Microsoft tiene uno de los más tradicionales, con Word, Excel, PowerPoint. Todos ellos cuentan con editor de texto, tablas y presentaciones.

Kahoot es una plataforma educativa orientada a la creación de juegos basados en pruebas de opción múltiple (quiz), haciendo que la experiencia de aprendizaje sea más

interactiva y atractiva. Además, los usuarios pueden acceder desde cualquier dispositivo, ya sea celular, tableta o computadora (Calixto, 2023).

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Las clases permitieron a los estudiantes aprender a usar computadoras, ya que muchos solo tienen acceso a clases o materiales brindados por las escuelas públicas a través del teléfono celular.

Según Almeida (2023), ser parte de la sociedad de la información no significa solo tener acceso a la tecnología, sino principalmente saber utilizar esta tecnología para buscar y seleccionar información que permita a cada persona resolver problemas cotidianos.

Figura 1 - Menú del software Klavaro

Fuente: Elaboración propia (2024).

Sin embargo, a medida que avanzaban las clases se observaron mejoras significativas; las niñas pudieron posicionarse correctamente y realizar tareas de mecanografía de manera oportuna.

En la clase de hardware y software, impartida a estudiantes más avanzados que ya han adquirido algunos conocimientos sobre el tema, se realizaron preguntas sobre Kahoot para evaluar la comprensión de dichos conceptos.

Tabla 1 – Clase de informática básica

Pregunta	Respuesta Correcta	Correcta (%)
¿Qué aprendiste en esta clase?	Hardware e Softaware	50
Os escritorios se dividen en dos grupos. ¿Cuáles son ellos?	Computadora torre y Todo en uno (all in one)	0
La computadora se divide en software y hardware.	Verdadero	50
¿Qué parte del interruptor se conoce como la "computadora misma"?	Gabinete	50
El gabinete es un periférico.	Falso	50
El teclado está dividido en cinco partes.	Verdadero	50
La tecla *backspace se utiliza para saltar párrafos.*	Falso	50
¿Cuál es el software principal de la computadora?	Sistema Operativo	0
¿Cuál es el sistema operativo más utilizado??	Windows	100
¿Son los juegos un programa informático básico?	Falso	50

Fuente: Elaboración propia (2024).

Al final de la clase introductoria, en la que se evaluaron los conocimientos de los participantes, se encontró un promedio bajo de respuestas correctas, especialmente en las preguntas "los escritorios se dividen en dos grupos. ¿Cuáles son ellos?" (Computadora torre y Todo en uno) y "¿Cuál es el software principal de la computadora?" (Sistema operativo) que demostró poca absorción del contenido y cierta dificultad en el área más conceptual de las tecnologías de la información.

Según Silva *et al*. (2023), el uso de Kahoot mejora la gamificación en el aula. La posibilidad de una retroalimentación inmediata, con reglas claras, divertida y comprobando errores y aciertos motiva el aprendizaje además de proporcionar una herramienta de evaluación diagnóstica.

Entre las clases del paquete office, observé un mayor entusiasmo con el software PowerPoint, ya que los estudiantes crearon presentaciones usándolo con efectos.

En Excel se logró especial atención con el armado de tablas, calendario, clasificaciones (mayor y menor), Conteo, Algunas y promedio.

Respecto al correo electrónico se utilizó Gmail, se enseñaron los principales comandos como escribir correos electrónicos usando un lenguaje más formal, insertar archivos adjuntos, revisar mensajes enviados, borradores y explicar la importancia de dicha herramienta en el ámbito académico y laboral.

4. CONCLUSIÓN

El proyecto desarrollado en las instalaciones de una ONG en Apucarana, Estado de Paraná, demostró la eficacia de brindar educación básica en informática a niñas en situaciones socialmente vulnerables.

La falta de acceso y apoyo familiar socava la capacidad de estos estudiantes para utilizar eficazmente las tecnologías digitales con fines educativos, contribuyendo a su exclusión digital e impactando su desarrollo académico y profesional. situación de vulnerabilidad social.

Este proyecto demostró que, incluso con recursos limitados, es posible ofrecer oportunidades de aprendizaje informático que pueden impactar positivamente la vida de estos jóvenes.

Por lo tanto, es crucial reconocer la importancia de iniciativas como esta, que buscan reducir la desigualdad digital brindando educación en TI a estudiantes vulnerables. Invertir en la formación de estos jóvenes no sólo amplía sus perspectivas educativas y profesionales, sino que también contribuye a construir una sociedad más inclusiva, en la que todos puedan disfrutar de los beneficios de la era digital.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Iniciación Voluntaria a la Extensión UTFPR – Brasil.

REFERENCIAS

[1] ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. "Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos." (2008). Acesso em: 19 ago. 23

[2] ANDRADE, M. P. C.; STROHER, G. R.; Ströher, G.L.Inter-relação entre acadêmicos com crianças e jovens carentes em situação de vulnerabilidade social para melhoria do ensino básico de matemática e ciências. **Brazilian Journal of Development**. , v.8, p.3794 - , 2022.

[3] CABRAL, A.; STROHER, G. L.; STROHER, G. R. Melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem para jovens carentes In: Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado.1 ed.: **Atena**, 2020, p. 13

[4] CALIXTO, Fabricio. Como criar um Kahoot | Guia prático.Canal Tech,2023. Disponivel em: https://canaltech.com.br/apps/como-criar-um-kahoot-guia-pratico/ Acesso em: 28 mar. 2023.

[5] GARCAO, M. I. L.; STROHER, G. R.; Ströher, G.L. Fortalecimento do ensino-aprendizagem para meninas carentes em situação de vulnerabilidade. **Brazilian Journal of Development**. , v.7, p.30074 - , 2021.

[6] IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE,2020.

[7] Klavaro: digite melhor e aumente sua produtividade. Tech Tudo. Disponível em https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/klavaro. Acesso em: 28 mar. 2023

[8] PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Projeto de Lei nº7 497/2007. Decreta: a utilidade pública do Centro para o Resgate a Vida Esperança (CEPES).

[9] PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.Disponivel em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023

[10] RODRIGUES, L. B.; STRÖHER, G. R.; STRÖHER, G. L. Ensino de informática para meninas com ênfase no pensamento computacional / Teaching information technology to girls with an emphasis in Computational Thinking. **Brazilian Journal of Development**. , v.7, p.100732 - 100741, 2021.

[11] SILVA, J. B., ANDRADE, M. H.; OLIVEIRA, R. R. de; SALES, G. L.; ALVES, F. R. V. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. Revista Thema, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 780–791, 2018. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838. Acesso em: 17 ago. 2023.

[12] SIQUEIRA,Thiago. O que é pacote Office? Conheça os programas de produtividade.Tech Tudo, 2020. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/01/o-que-e-pacote-office-conheca-os-programas-de-produtividade.ghtml. Acesso em 13 jun. 23.

Capítulo 7

Três pernambucanos, um pensamento: as interseccionalidades de Freire, Beltrão e Campos sobre a tomada da palavra

Maria Paula Maciel

Resumo: Nesse ensaio acadêmico foram observadas as intersecções discursivas entre Paulo Freire, Luiz Beltrão e Renato Carneiro Campos em relação à tomada da palavra. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória de método qualitativo. O aporte teórico foi construído com base nos textos de Certeau (1994) sobre a tomada da palavra, na ideia da ideologia dos poetas populares (Campos, 1959), na transmissão de memórias através da comunicação popular (Beltrão, 2014) e nas aproximações da comunicação e educação (Freire, 1980). A interseccionalidade foi vista a partir de seu método com o apoio dos textos de Bilge e Collins (2021). O ensaio reconhece a inseparabilidade entre a ideologia dos poetas populares e da comunicação popular como forma de práxis da conscientização crítica dos oprimidos para exercerem a tomada da narrativa a partir da cultura popular.

Palavras-chave: Paulo Freire; Tomada da palavra; Educação; Comunicação; Folkcomunicação

1. INTRODUÇÃO

"A poesia está nas ruas", esse era um dos lemas citados nos protestos estudantis do Comitê da Agitação Cultural Sorbonne Livre em maio de 1968. Não existem registros sobre a autoria da frase; no entanto ela apareceu em pichações espalhadas pelas ruas de Paris, assim como em livros contendo compilações da poesia de protesto francesa. Essa foi a maneira na qual a autora deste ensaio chegou à frase.

O nascer de um pensamento ideológico que observa o verdadeiro conhecimento, como a definição do que é popular, corre às ruas e está com o povo, contemplando a ideia de tomada da palavra. Usada a partir da definição feita por Michel de Certeau no artigo *La prise de parole: pour une nouvelle culture* (1968) e atualizada em uma versão de coletânea *La prise de parole et l'autres écrits politiques* (1994) que, ao testemunhar os movimentos estudantis como uma revolução do crer, observa na tomada da palavra a tomada da Bastilha. Em outras palavras, um movimento de tomada da narrativa histórica pelos estudantes. Passado o movimento, pesquisadores observam que seus rastros aparentes não são claros (Buarque; Mori, online). Entretanto, o espírito revolucionário da palavra amarrou-se às pessoas que viveram o contexto e se propagou, mesmo que em pequenas porções, mundialmente.

No contexto da América Latina, o conceito de tomada de palavra e a década de 1960 ganha um tom brutal: em uma forma de assegurar o imperialismo norte-americano, vários países sofreram golpes militares. Entretanto, entende-se que o golpe só pôde ser aplicado porque os civis que gozavam do *status quo* contribuíram para sua legitimidade como forma de manter sua posição opressora (Correia, 2017).

Para reagir às opressões, é de conhecimento público que muitas pessoas foram presas e mortas em uma luta por um bem-estar geral da nação. No estado de São Paulo, em 1968, ocorreu em outubro o congresso da União Nacional dos Estudantes, em Ibiúna. Segundo o Memorial da Resistência, aproximadamente mil pessoas foram presas.

Apenas dois meses após o congresso, o AI-5 foi instaurado no território brasileiro, e a noção de tomada da palavra encontrou muitas dificuldades. No entanto, a ideia de tomada da narrativa se propagou por três meios: a revolta física, a arte e a educação. A revolta física fala diretamente com a luta armada que nasceu a partir da tentativa de retomar a ordem social do país (Memorial da Democracia, online). Na arte, a palavra foi tomada com um tom debochado, e realizado na marginalidade: em Pernambuco, observa-se no cinema o Ciclo da Super 8 (Galvão, 2018) e no teatro com grupos como o Vivencial Diversiones (Berardo, online), no qual, posteriormente, inspirou no cinema o grupo Chão de Estrelas, no filme Tatuagem do também pernambucano Hilton Lacerda (2013).

No mesmo momento, a geração que foi educadora durante os anos de chumbo encontrou muitas dificuldades no ensino por conta da constante vigilância militar. Alguns permaneceram em silêncio, outros escreveram, na sua visão, sobre as inversões da ordem através da palavra. Logo, a escolha foi pelo pedagogo Paulo Freire, o comunicólogo Luiz Beltrão e o antropólogo Renato Carneiro Campos. Isso porque os três observam nas ruas a verdadeira ideologia popular, capaz de transformar a ordem e acabar com a dicotomia opressor x oprimido.

A questão é a seguinte: como esses três autores, frutos das mesmas situações, dialogam em relação ao tema da tomada da palavra? Para responder a esse questionamento, esse ensaio se divide em duas partes: a primeira com objetivo de observar os três autores a partir de sua obra, apresentando cada um e assimilando a

realidade da época aos seus trabalhos e pontos em comum ou complementares na obra. Para então, em uma segunda parte, observar como eles dialogam no contexto da tomada da palavra.

Considerando a pesquisa e sua natureza social, foi observado que os métodos qualitativos eram os melhores indicados para construção do texto. A decisão foi tomada a partir do conhecimento de que esse método trabalha com a interpretação de fenômenos e atribuições de significados. O presente estudo se classifica como exploratório, uma vez que o seu objetivo é proporcionar maior familiaridade com o tema. Outro fator de importância na escolha do método foi sua característica flexível. Isso porque esse ensaio acadêmico corresponde à intersecção de áreas entre elas a educação (Freire, 1980; 1987; 2001); comunicação (Beltrão, 2014) e a ideologia popular (Campos, 1959; 1960).

2. PAULO FREIRE, LUIZ BELTRÃO E RENATO CARNEIRO CAMPOS: APROXIMAÇÕES, DIVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES

"Talvez, gilbertianarnente pondo a modéstia de lado, tenha eu a sua irredutível pernambucanidade, a sua coragem no defesa dos oprimidos". Essa frase foi dita por Renato Carneiro Campos em um texto publicado de forma póstuma em 1980 (p. 7). O pensamento de Campos é de extrema importância, uma vez que pauta o que une os três pesquisadores: sua origem e luta pelo povo oprimido. Entretanto, antes de aproximar os três conterrâneos, é necessário observar as especificidades de cada um.

Nascido em Olinda no ano de 1918, Luiz Beltrão iniciou sua vida profissional como advogado, e, apenas na década de 1950, se aproximou da comunicação social ao começar a fazer trabalhos como jornalista, desde então contribuiu para criação dos primeiros cursos de comunicação social no Brasil, como, por exemplo, na Universidade Católica de Pernambuco, quando encontrou apoio no Padre Aloysio Mosca de Carvalho para fundar o curso de jornalismo (Marques de Melo, 2014). Ademais, sua maior contribuição para educação brasileira foi a partir de sua tese de doutorado, onde desenvolveu uma teoria conhecida como folkcomunicação.

A folkcomunicação, em termos gerais, pode ser definida como a comunicação em nível popular. No conceito dado por Beltrão (2014), popular é tudo o que é referido ao povo. A tese, escrita entre as décadas de 1960 e 1970, encontrou dificuldade em se ramificar pela ciência comunicacional brasileira uma vez que a maioria dos seus estudos não eram aprovados pela censura. Isso aconteceu porque, em sua pesquisa, Beltrão parte dos processos de silenciamentos comunicacionais, como consequência de questões dicotômicas, que nomeou como "dois brasis". A maior consequência foi que muitos capítulos de sua tese foram apenas publicados em 1980 com a abertura da democracia. Para que a sua teoria não fosse perdida no esquecimento da censura, a folkcomunicação tornou-se objeto de estudo de um de seus pupilos, Marques de Melo, que a renovou ao público e fez com que o legado de Luiz Beltrão continuasse vivo após sua morte em 1986 (Fernandes; Woitowicz, 2018).

É dentro dessa ideia de dois brasis que os pensamentos de Luiz Beltrão e Paulo Freire dialogam (Hohlfeldt, 2011). Ambos observavam a dicotomia dos povos como uma forma de podar as classes exploradas: "É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre" (Freire, 1987, p. 16).

Dentro do contexto, o próximo dos três pernambucanos a ser brevemente apresentado é Paulo Freire. Nascido na cidade do Recife em 1921, é amplamente

conhecido mundialmente por suas contribuições na área de educação. Também era filósofo e escritor. Para esse ensaio, apresentá-lo não deveria ser necessário, mas é feito por mera formalidade.

Aliás, não é apenas nos estudos de um Brasil dicotômico que os dois educadores se encontram. As dificuldades enfrentadas por ambos diante do pensamento revolucionário em um Brasil cercado pautaram e atrapalharam várias de suas obras, assim como o olhar para realidade e uma escrita voltada à práxis (Hohlfeld, 2011). Diante da vasta obra produzida por Freire, alguns conceitos serão levados em consideração, principalmente os que dialogam com a ideia de democratização da comunicação (Freire, 1980).

A primeira ideia trazida da sua obra se baseia na necessidade de criação de um novo modelo educacional que é libertador, cujo o ponto central é a conscientização. Uma vez que a educação tradicional é utilizada como ferramenta de opressão, mantendo as pessoas em um estado de submissão e alienação. Na sua perspectiva, a educação é um processo horizontal, uma troca que simboliza um processo dialógico (Freire, 1987). Em outros termos, é uma educação popular, que valoriza o saber saber que vem do povo, pautada no processo de busca pela sua própria libertação. Para tal, é importante entender as estruturas de poder e as relações sociais que perpetuam a opressão, de modo que os educandos possam se posicionar e transformar essas realidades (Freire, 2001).

Por fim, é necessário aproximar Paulo Freire da comunicação, trabalho exercido por ele no livro “Extensão ou comunicação”, publicado em 1980, onde propôs uma abordagem que tinha como objetivo central a conscientização e a transformação social. A comunicação adentrou os estudos freirianos por conta de sua preocupação pedagógica ao notar que o sentido das palavras é contextual (Hohlfeldt, 2011).

O texto aponta que a comunicação deve ser uma prática libertadora, capaz de romper com as estruturas opressivas e promover a participação ativa das pessoas na construção de uma sociedade mais justa. Ela é “a co-participação dos sujeitos no ato de pensar implica numa reciprocidade que não pode ser rompida" (Freire, 1980, p. 66). Isso porque a comunicação deve ser feita de forma que dialogue com todos, a fim de facilitar a horizontalização existente dentro da educação popular (Silva, 2010). É na noção de educação popular que o trabalho de Paulo Freire e Renato Carneiro Campos se encontra, no entanto, Campos (1959;1960) focou em uma educação que ficou conhecida como educação rural.

Renato Carneiro Campos foi antropólogo, professor de literatura e cronista. Nasceu na cidade de Jaboatão dos Guararapes, em 1930. Suas maiores contribuições para a sociedade brasileira foram os seus ensaios sobre a sociedade pernambucana (1960), sua pesquisa sobre a ideologia popular do nordeste (1959) e os relatos históricos contidos nas suas crônicas semanais (2006), que serviram para esse ensaio como uma forma de compreender a sociedade brasileira da época.

Era considerado “anárquico no modo de ser pesquisador, ele era possuidor daquele grande poder de empatia, indispensável, no meu entender, tanto ao cientista social quanto ao artista para captar a realidade e as suas máscaras. Havia em Renato, além do cronista e do ensaísta, um romancista” (Campos, 1980, p. 6). Como pesquisador, preocupou-se em revelar injustiças sociais e observar os mecanismos de resistência dentro dessas camadas. Foi desse modo que criou a teoria que ficou conhecida como “ideologia dos poetas populares do nordeste”, livro que foi de suma importância para a criação do doutorado de Beltrão (2014).

Sobre esta ideologia citada, observa-se que poetas populares muitas vezes expressam as preocupações e experiências do povo comum. Suas composições refletem os desafios, as lutas, as alegrias e as aspirações da vida cotidiana. Eles frequentemente abordam questões sociais, políticas e econômicas, retratando a realidade vivida pelos grupos marginalizados ou oprimidos. Esses poetas podem ser considerados porta-vozes das classes populares, transmitindo suas histórias, memórias e sentimentos (Campos, 1959).

No entanto, Campos morreu cedo, ainda na década de 1970. O mais novo dos três conterrâneos e um dos primeiros a lançar as teorias de tomada de narrativa das massas populares, inspirando a ideia de comunicação popular, escrita por Beltrão, quase uma década após o lançamento do livro sobre a ideologia dos poetas populares. Enquanto o trabalho de Paulo Freire e Luiz Beltrão já foi aproximado por diversos acadêmicos a exemplo de Marques de Melo (1998), Hohlfeld (2011) e do grupo FOLKCOM (2011), o de Renato Carneiro Campos perdeu-se no tempo, uma obra necessária que tornou-se esquecida: romances não publicados, ensaios essenciais sobre a sociedade brasileira tão raros que encontrá-los torna-se milagroso, por isso a intersecção a ser feita será com os três autores. Esse ensaio é, antes de mais nada, um resgate da palavra.

Para fazer esse resgate, é necessário, interseccionar os três e nesse caso, existe um método para fazê-lo de forma correta. Isso porque existem questionamentos sobre a definição de interseccionalidade por ser considerada genérica. Nesse caso, ela deve ser pensada como uma forma de compreender uma determinada sociedade, em um determinado período (Bilge; Collins, 2021). Normalmente é abordada como uma prática-conceito feminista, oferecendo diversas formas de articiulação política e discursiva sobre regimes de domição em discursos regulatórios (Pochy, 2011).

Por outro lado, a interseccionalidade possui diversas narrativas que obedecem uma estrutura que pode ser de desigualdade social, relações de poder interseccionais, contexto social, relacionalidade, justiça social e complexidade (Bilge; Collins, 2021). Nesse caso, observa-se um discurso regulatório formador de desigualdades sociais. À vista disso, se entende que o trabalho acadêmico de Luiz Beltrão, Paulo Freire e Renato Carneiro Campos deve ser observado quanto às suas contribuições para uma justiça social no contexto da tomada da palavra. Para tal, antes de atentar-se às contribuições diretas ao tema, é necessário observar suas intersecções gerais.

Partindo do que já foi exposto anteriormente, os três são professores pernambucanos frutos de uma mesma geração que teve como resposta às condições golpistas e a formação imperialistas de poderes sobre o Brasil, a criação de livros, teses e ensaios na busca de uma democratização do conhecimento como forma de libertação. A partir de leituras, encontrou-se seis interseções entre os três autores que, ao mostrarem suas **preocupações com o social.**

A consequência disso são visões compartilhadas sobre uma **educação libertadora**, cuja missão é a conscientização dos oprimidos (Freire, 1987); da qual tanto quanto Campos (1959) quanto Beltrão (2014) observaram a práxis no contexto da ideologia e da comunicação popular. Nesse caso, os três autores discutem sobre o **diálogo como prática educativa**, que, para Freire (1980, p. 24), o ser humano e seu mundo é um mundo de comunicação, que definiu como "como um acordo entre entre sujeito em torno de signos onde o significado e o significante modifica-se de acordo com o emissor/receptor".

Essa comunicação, no entanto, nem sempre encontra-se em sala de aula (Fernandes, Gobbi, 2013), uma vez que as camada opressoras utilizam do seu poder para criar sistemas de pós-verdades sobre a história (Schwarcz, 2019). Logo, na busca pelo saber mais, os meios de comunicação e educação, comuns a todos, podem acabar por afastar uma população, reafirmando seu status de marginalizados (Beltrão, 2014). Quando observa-se no diálogo como prática educativa nos sistemas de folkcomunicação, que acredita que o verdadeiro conhecimento está nas ruas, entende-se que transmissão de saber ocorre de forma horizontal.

Esse movimento de conhecimento foi nomeado por Marques de Melo (1998) como pedagogia da comunicação, onde o autor reconhece a existência do mesmo ao aproximar a comunicação popular do trabalho de Freire e Morin. A pedagogia da comunicação existe como uma forma de oferecer a **reflexão crítica sobre a realidade**, sobre o tema foi observado que: "(...) A chave desse sistema estaria não propriamente na alfabetização, mas, antes dela, na superação da compreensão mágica ou ingênua que o homem tem do mundo, desenvolvendo uma compreensão crítica" (Marques de Melo, 1998, p. 206).

As formas de superação do homem e da sua consciência como oprimido podem ser observadas a partir da **importância da oralidade** e da **valorização da cultura popular.** Isso porque a base da pesquisa de Renato Carneiro Campos e Luiz Beltrão encontra-se na transmissão do saber a partir de meios informais. Logo, eles observam um grande valor na cultura popular, que tem maior parte de sua transmissão de pensamentos feita de forma oral, no "boca a boca". Nesse contexto, a cultura popular ganha sua importância porque é uma forma que as camadas oprimidas se identificam e se reconhecem como um grupo, criando sua autoestima que vão os ajudar na tomada da palavra.

3. A POESIA DAS RUAS: A TOMADA DA PALAVRA

Os debates discursivos entre os três pernambucanos são resumidos, como vistos anteriormente, em seis temáticas que foram: a) preocupação com o social; b) educação libertadora; c) diálogo como prática educativa; d) reflexão crítica sobre a realidade; e) valorização da cultura popular; e) importância da oralidade. Em relação à tomada da palavra, para intersecioná-los é necessário lembrar os contextos que foram construídos.

Tanto nos estudos de Beltrão (2014) quanto nos de Freire (1987), existe a ideia de uma sociedade que está dividida. Enquanto Beltrão observava a divisão em "dois brasis" e a apontava como elite x marginalizado, Freire olhou para os processos de explorações sofridos no mundo entre os opressores x oprimidos. Essa dicotomização social, embora exista, ambos concordam que deveria ser destituída. Enquanto um observa que é o papel dos oprimidos libertar os opressores a partir da educação (Freire, 1987), o outro nota na democratização da comunicação que é possível a libertação (Beltrão, 2014).

No entanto, essa comunicação não está nos meios de mídia comum e nem nas escolas; ela corre o povo pelas ruas, em um processo de ideologia popular que faz o resgate da memória (Campos, 1960). No contexto da pedagogia cultural (Silva, 2010), as duas áreas são praticadas em conjunto a partir de um caráter extraclasse (Lima, 2011). O responsável por essa educação, fazendo uso da nomenclatura desenvolvida por Luiz Beltrão (2014), é o folkcomunicador. A partir da etimologia da palavra folclore entende-se que esse é o comunicador do saber do povo; ou seja, ele é um educador cultural (Silva, 2010) .

Esse educador cultural, por sua vez, é responsável por desenvolver a tomada da palavra pelas camadas populares. Nesse caso, ele tem como função ir contra os pressupostos que regem a elite opressora a partir do seu poder sobre a indústria cultural (Martino, 2012). Isso porque um dos princípios do capitalismo é incitar o desejo (Silveira, 2019) e utilizar do seu poder sobre os meios de comunicação e educação para criar narrativas que tirem o protagonismo narrativo da sociedade oprimida (Martino, 2012).

É a partir da exploração que os oprimidos tornaram-se menos (Freire, 1987), isso porque o uso dos meios de educação e de comunicação de massa para exprimir essa falsa verdade, por conta do processo *continuum* que a palavra apresenta (Fernandes, Gobbi, 2013). A massa, em certo momento, começa a acreditar que são menos. Urge a necessidade da tomada da palavra.

Enquanto na França a ideia de tomada da palavra se assemelha à tomada da Bastilha, onde os indivíduos tomam para si o discurso e focaram naqueles participantes da academia (Certeau, 1994). O contexto brasileiro que intersecciona os três pernambucanos observa a tomada da palavra a partir da cultura, uma vez que a *folkcomunicação* é a comunicação dos marginalizados que é feita através da cultura.

Isso porque ao argumentar sobre uma educação libertadora, Paulo Freire direciona seu discurso para práxis que observa a necessidade que o professor e aluno aprendem juntos por meio do diálogo (2001). Essa ideia está ligada a novos estudos, como o de Noguera-Ramírez (2009), que observa que a humanidade está numa fase conhecida como sociedade da aprendizagem, onde o ser precisa aprender a aprender, no contexto que o ser adquire auto governamentalidade.

Reconhecer a cultura como forma de tomada da palavra para atingir o ser mais e a governamentalidade, significa conhecer um passado que foi propositalmente apagado pela classe opressora e defendido como uma negação à tradição. Esse movimento entende que na tradição popular existem elementos culturais para reafirmação do ser diante dos "desajustamentos da personalidade ao meio" (Campos, 1960 p. 21), que nada mais é que as forças opressoras apagando a história e explorando o povo em uma tentativa de tirar a sua autoestima (Freire 2001).

Ao serem apresentados a formas de educação que estão "a par com as cores locais" (Campos, 1960, p. 21) os indivíduos se reconhecem como um grupo maior dos que foram previamente subdivididos para não enfrentarem os opressores (Freire 1987). Movimentos de contracultura que acabam por educar camadas são a prática da tomada da palavra através da cultura. A exemplo do movimento do *manguebeat*, que trouxe luz às camadas mais pobres e a urgência de preservar o mangue. Mesmo após trinta anos, o movimento continua a educar novas camadas da população, sendo utilizado tanto nas escolas quanto em ações na rua sobre preservação, tanto do meio ambiente quanto da cultura local (Teles, 2019).

Outro fator a ser observado sobre os três pernambucanos é como eles se complementam. Lima (1996), concluiu que existem duas questões nos estudos de Paulo Freire que ficaram sem respostas: a) a problemática da comunicação de massas e sua adequação à teorização freireana; e b) a possibilidade da comunicação não-humana. De acordo com Hohlfeldt (2011), Luiz Beltrão respondeu a primeira com seus estudos da disciplina de folkcomunicação. A autora complementa que a resposta feita por Beltrão não seria possível sem a inspiração e aporte teórico das pesquisas previamente feitas por Renato Carneiro Campos.

Em suma, enquanto Freire observava a dicotomia opressor e oprimido sob as lentes analíticas, buscando como libertá-los através da educação, reconhecendo a necessidade de vencer o que denomina de cultura do silêncio, "constituída historicamente, através do processo colonizador." (Hohlfeldt, 2011 p. 98). Beltrão exerce um trabalho parecido, onde olha diretamente para o cenário latino-americano, principalmente o brasileiro. Ele observou que as formas de dominação aqui existentes são consequências diretas da disparidade de poder comunicacional, desde a invasão dos europeus que já chegaram no papel de opressores até o poder da indústria cultural norte-americana no controle do mercado. O autor notou que cabe ao povo fazer sua própria forma de comunicar. Ou seja, educar para soltar-se das amarras dos opressores. Fez isso inspirado diretamente pelo livro de Campos (1959), que observava na poesia popular a verdadeira ideologia: em outras palavras, a poesia (o saber) está presente nas ruas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, Luiz Beltrão, Paulo Freire e Renato Carneiro Campos, compartilham, para além de suas origens, um cenário sociopolítico e cultural que direcionou seus esforços acadêmicos à preocupação com o bem estar social, que se traduziu à luta pelo povo oprimido.

Quando colocado os três pernambucanos frente à tomada da palavra, que, embora seja um conceito nascido na França, no Brasil foi percebido muito antes por Renato Carneiro Campos. A ironia se deposita no fato que os seus desejos de melhoria do povo oprimido brasileiro tiveram como consequência o desaparecimento por parte da indústria cultural da sua tese que desde a década de 1970, durante os anos de chumbo, não possui novas edições. O conhecimento caiu no esquecimento. O mesmo destino não foi sofrido por Paulo Freire e Luiz Beltrão, que, apesar de encontrarem dificuldades durante os tempos de silenciamento social, tiveram com que suas teses continuassem vivas, Freire mundialmente e Beltrão propagada no contexto da América Latina.

Isso porque, apesar das bases europeias que iniciaram a discussão no ensaio e da importância das noções de Freire no contexto mundial, o texto apresentado foi, antes de mais nada, decolonial. Trata-se de três autores que observaram o de dentro, a sua própria realidade, para escrever sobre sua práxis.

Ademais, o valor existente nesse estudo consiste no reconhecimento do lugar de origem como importante para criar algumas concepções iguais. Está, também, no renascimento de teses que não deveriam ser esquecidas. Quando colocadas juntas, percebe-se que mostram do manual à prática como formas de tomada de narrativa observadas através da cultura.

O mundo foi construindo através de lógicas de pós-verdades que narram uma falácia em favor da uma noção ocidente - oriente e Europa criadora do mundo, assim como a noção de que o Brasil começou apenas quando o Rio de Janeiro tornou-se capital. É através da palavra que se toma o diálogo, um a um, escrito por escrito, como um telefone sem fio dos povos oprimidos que têm como vista a mudança do bem estar social. É nesse contexto que a comunicação e a educação dialogam e afirmam uma das máximas freirianas: "O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação"(Freire, 1980, p. 66).

REFERÊNCIAS

[1] AGOSTINHO, L. (2015). BARTHES POLÍTICO: ESCREVER MAIO DE 68. *Revista Criação & Crítica*, (spe), 33-38. https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v0ispep33-38. Acesso em 4 jul 2023

[2] ALMEIDA, Ghita. REVISITANDO O "CICLO SUPER-8" EM PERNAMBUCO, DAS RELAÇÕES. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.encontro2018.pe.anpuh.org/resources/anais/8/1535756129_ARQUIVO_artigoanpuhok.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

[3] BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hills. Interseccionalidade; São Paulo: Boitempo, 2020.

[4] BELTRÃO, Luiz; Folkcomunicação: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação e de fatos e expressões de ideias; Porto Alegre: EDIPUCRS,2014. 247p - (Série Comunicação ;12)

[5] BERARDO, Erika. Vivencial Diversiones. Cabareincoerente.com. Disponível em: <https://cabareincoerente.com/referencias/personalidades/brasil/vivencial-diversiones/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

[6] BUARQUE, Virgínia Albuquerque de Castro; DE MORI; Geraldo Luiz. A "tomada da palavra" segundo

[7] Michel de Certeau. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347848470_A_TOMADA_DA_PALAVRA_SEGUNDO_MICHEL_DE_CERTEAU_ECOS_PERTINENCIA_E_ATUALIDADE_NA_SOCIEDADE_E_NA_IGREJA_LATINO-AMERICANA. Acesso 4 jul 2023

[8] CAMPOS, Maximiano. Renato Carneiro Campos: o cronista e o pesquisador. *Ciência & Trópico*, *8*(2). Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/241. Acesso em 4 jul 2023

[9] CAMPOS, Renato Carneiro. Ideologia dos Poetas Populares do Nordeste - Recife: MEC, 1959.

[10] ____. Arte, Sociedade e Região; Bahia: UFBA, 1960

[11] CERTEAU, M. La prise de parole et l'autres écrits politiques. Paris: Du Seuil, [1968] 1994.

[12] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido., 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Versão e-book.

[13] ____. Pedagogia da libertação em Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2001.

[14] ____.. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

[15] HOHLFELDT, A. A comunicação enquanto diálogo em Paulo Freire e Luiz Beltrão. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, *[S. l.]*, n. 11, 2011. Disponível em: http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/35 . Acesso em: 4 jul. 2023.

[16] LIMA, Venício Artur de. Conceito de comunicação em Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). Paulo Freire. Uma biobibliografia. São Paulo/ Brasília: Cortez/Instituto Paulo Freire/UNESCO, 1996.

[17] MARTINO, Luís Mauro de Sá. Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos. 3ª ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

[18] MARQUES DE MELO, José. Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998.

[19] ___. Introdução. In Folkcomunicação: um estudos dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias; Porto Alegre: EDIPUCRS,2014. 247p - (Série Comunicação ;12)

[20] Memorial da Democracia - Luta armada (1969 - 1972). Memorial da Democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/luta-armada>. Acesso em: 10 jul. 2023.

[21] NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O governamento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem / Carlos Ernesto Noguera-Ramírez; orientador: Alfredo José da Veiga-Neto. Porto Alegre, 2009.

[22] POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e eduação: cartografias de uma prática-conceito feminista. [s.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/984/766>. Acesso em 11 jul 2023

[23] SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade - 3ª ed - Belo Horizonte: Autêntica, 2010

[24] Sítio de Ibiúna - Memorial da Resistência. Memorial da Resistência. Disponível em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/lugares/sitio-de-ibiuna/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

[25] SOUZA LIMA, I. D. MACIEL, B., RAMOS, E. M. D., & Silva, J. M. . Teoria da Folkcomunicação: uma possível aproximação entre comunicação e educação. Razón y Palabra, (77). Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520010019. Acesso 04 jul 2023

[26] WOITOWICZ, Karina Janz ; FERNANDES, Guilherme Moreira. José Marques de Melo e a história da folkcomunicação: Contribuições para o estudo da comunicação dos marginalizados. Revista Brasileira de História da Mídia, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/7643 . Acesso em 12 jul 2023

Capítulo 8

A queixa escolar na educação infantil: psicologia histórico-cultural e a crise dos três anos

Débora Nogueira Tomás

Resumo: Este capítulo se debruça sobre a temática da queixa escolar na educação infantil, e defende a tese de que a organização do ensino, bem como as concepções de desenvolvimento se apresentam como condicionantes do processo de produção da queixa escolar. A queixa na educação infantil envolve principalmente crianças entre três e quatro anos de idade e é expressam por condutas infantis idealizadas pelos adultos, mas que não são coerentes com o desenvolvimento real da criança nesta faixa etária, como por exemplo, dificuldade de ficar sentado, comportamento inadequado, desatenção, o que pressupõe a incompreensão do próprio desenvolvimento infantil e a atividade dominante da criança no período pré-escolar. Partimos do referencial teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural, para problematizar tanto a queixa escolar na educação infantil, quanto a crise dos três anos, entendida como um momento de viragem de período de vida da criança, para tanto, visamos contribuir com os estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, e a formação continuada de professores, e demais profissionais da educação, pois quando maior conhecimento estes profissionais tiverem sobre o desenvolvimento humano e utilizar de recursos didáticos pautados em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, qualitativamente maior serão as situações de ensino e aprendizagem dos alunos, e não restará espaço para queixas escolares que individualizam a criança ou suas famílias.

Palavras-chave: Queixa Escolar, Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural.

Ao nos voltarmos para o fenômeno da queixa escolar no contexto particular da educação infantil, de início é possível identificar os processos que estão alicerçados em uma concepção de desenvolvimento e de sociedade que direciona tanto o trabalho educativo, como a produção da queixa escolar da criança desde a mais tenra idade.

Existe uma compreensão equivocada sobre como se dá os processos de desenvolvimento e de ensino, o que pode produzir queixas e a consequente a patologização de crianças, tal concepção de ser humano e sociedade é pautada em uma visão individualista, orgânica. Há, portanto, a ideia de que estudantes sofrem de uma desordem psíquica, na forma de problemas comportamentais e emocionais, materializados nos manuais de psiquiatria em nossa sociedade.

Numa perspectiva contra-hegemônica sobre o desenvolvimento e o ensino na educação infantil, a psicologia histórico-cultural oferece elementos conceituais que subsidiam a defesa de que a criança se desenvolve não por leis naturais e universais, mas pela relação que se produz no interior de um processo histórico e social, permitindo, assim, um olhar crítico e propositivo sobre a problemática da queixa escolar na educação infantil.

Para tanto, a presente pesquisa se debruça sobre o problema da queixa escolar no contexto particular da educação infantil, e apresenta uma discussão teórica sobre a periodização do desenvolvimento humano, em especial a idade pré-escolar e o período crítico que o antecede, a crise dos três anos.

1. A QUEIXA ESCOLAR: PERSPECTIVA CRÍTICA

A queixa escolar é um fenômeno cada vez mais em evidência na sociedade, e se caracteriza pelas dificuldades de aprendizagem ou no processo de escolarização dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica (Cunha; Dazzani; Santos; Zucoloto; 2016).

Os professores, com dificuldade em lidar com o comportamento de algumas crianças, muitas vezes somadas a condições de trabalho precárias e falta de formação continuada, recorrem ao pedido de avaliação psicológica e a encaminhamentos destas crianças para setores de saúde, na tentativa de encontrar soluções junto a sua prática pedagógica. Chama a atenção, nesse processo, a forma como diferentes profissionais da saúde atua por meio de abordagens clínicas e que individualizam a queixa.

Diante deste cenário, muitas crianças com queixas escolares estão sendo submetidas a diagnósticos psicopatológicos e a uso de psicofármacos, levando a um processo de medicalização da infância.

A patologização da queixa escolar e sua medicalização são fenômenos históricos amplos, que precisam ser problematizados no âmbito das relações sociais, pois envolvem uma variedade de tratamentos de diversos profissionais, além do uso de medicações. Nesse bojo, está pressuposta a ideia de que a psicologia, inserida no contexto escolar, poderia auxiliar no diagnóstico e ajustamento destas crianças. A queixa escolar e os problemas de escolarização, em nossa sociedade, são hegemonicamente concebidos a partir de características individuais, desconsiderando-se as condições sociais, econômicas e históricas envolvidas em sua gênese e reduzindo esse fenômeno complexo a questões individuais (Tuleski; Eidt, 2007).

Em sua pesquisa Tomás (2022) constatou que na educação infantil, são concebidos como queixa principal para encaminhar crianças de 3 a 5 anos a profissionais de saúde,

os seguintes comportamentos: comportamento desafiador; teimosia; comportamentos inadequados; desatenção; agitação desinteresse em realizar as atividades/ não fazer as atividades com capricho, dificuldade para escrever e pintar.

Estas são queixas que precisam ser problematizados e estudados em consonância com as características da criança em cada período do desenvolvimento, pois somente assim será possível que professores e demais profissionais de educação infantil possam enfrentar as dificuldades que realmente se apresentam e se produzem no curso do processo de escolarização (Tomas, 2022).

Neste caminho, o sistema teórico-conceitual da psicologia histórico-cultural, permite uma abordagem crítica da queixa escolar focalizando os processos educativos como mediação na constituição dos processos psíquicos: "*conforme a psicologia histórico-cultural, a educação propicia o desenvolvimento, e não apenas interfere em um desenvolvimento que aconteceria de forma natural e maturacional*" (Leonardo; Leal; Rossato, 2015, p.165).

A psicologia histórico-cultural nos esclarece que as estruturas mais complexas do psiquismo só poderão ser desenvolvidas a partir do enraizamento da criança na cultura, mediante o convívio social, ou seja: o desenvolvimento das funções psicológicas vai acontecer de maneira gradual, de modo sistêmico e dependente do processo de internalização dos signos (Vigotski, 2021). A criança pequena ainda não tem uma formação simbólica totalmente internalizada para controlar seus comportamentos, o que engloba os atos voluntários de atenção.

Deste modo, as queixas apresentadas como problemas da criança na educação infantil, estão relacionadas a dificuldades de crianças entre 3 a 5 anos de idade em controlar sua própria conduta. Entendemos, assim, que o conceito de autodomínio da conduta e a explicação teórica do processo formativo dessa capacidade exclusivamente humana configura-se como uma contribuição relevante para se pensar o problema da queixa escolar na medida em que grande parcela dos supostos distúrbios de aprendizagem se vincula ao problema do controle do comportamento: quando não consegue "controlar" seu comportamento, a criança tende a ser avaliada, diagnosticada e geralmente medicada.

Vigotski (2021) demonstrou que a regulação do próprio comportamento pela criança está imbricada no processo de formação cultural do ser humano, produzindo-se como resultado da apropriação de signos e instrumentos culturais, e requerendo, para tanto, processos educativos.

Assim, particularmente no que se refere ao problema do desenvolvimento da atenção concentrada, uma das queixas presentes no contexto de educação infantil, Leite e Tuleski (2011) explicam que é a partir da relação com os adultos que podemos observar a primeira etapa do desenvolvimento do domínio da atenção, uma vez que são os adultos que orientam a atenção da criança pequena quando nomeia objetos ou indicam algo para a criança: é só à base dessa interação que a criança se tornará capaz de internalizar a linguagem e se orientar para a autorregulação do comportamento.

> A atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento são funções superiores que se desenvolvem a partir das apropriações do ambiente cultural. Logo, não se pode esperar que uma criança já nos primeiros anos de atividade escolar seja capaz de fixar

> voluntariamente sua atenção e controlar seu comportamento (Leite; Tuleski, 2011, p. 116).

É a partir das relações sociais que se forjará a necessidade de dominar a própria atenção, à medida que a criança vai captando modos de ser e estar no mundo de acordo com as mediações dos adultos que a cercam. Isso provoca um grande esforço interno na criança, para se orientar a partir da atenção, por isso o mecanismo de atenção não pode ser entendido como sendo automático e espontâneo no desenvolvimento, e sim resultado do processo educativo.

No contexto escolar, a criança aprende e se desenvolve por meio do processo de apropriação das experiências e conhecimentos científicos vão acontecer por meio da mediação do professor, que deve organizar, sistematizar os conteúdos de ensino e a atividade pedagógica com tendo em vista intervir na zona de desenvolvimento iminente dos alunos (Vigotski, 2021). Assim sendo, quando a escola proporciona às crianças oportunidades e acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

Se a atenção voluntária constitui uma capacidade complexa de gênese sócio-cultural, cujo processo formativo pressupõe mediações sociais e educativas, recolocam-se as expectativas em relação à capacidade da criança de controlar seu comportamento e seu próprio processo atencional, particularmente quando focalizamos a escola de educação infantil. Nessa concepção, à escola, desde os primeiros anos de vida, é atribuído um papel fundamental, pois é a partir da qualidade de suas mediações, da organização do seu contexto sociocultural, transmissão do ensino, que haverá a apropriação de condutas, hábitos e comportamentos pela criança, e assim, o desenvolvimento da autorregulação de sua conduta.

Ao recolocar a questão do desenvolvimento, trazendo ao centro do palco as relações sociais e o mecanismo de internalização dos signos da cultura que institui as funções psíquicas superiores, a psicologia histórico-cultural explicita a base social do psiquismo humano, e assim, em nosso entendimento, pode contribuir com o avanço de uma perspectiva crítica na psicologia escolar e a organização do ensino, ao permitir construir argumentos contrários à patologização das dificuldades do processo de escolarização.

Como desdobramento necessário da teoria da sociedade que a embasa, a psicologia histórico-cultural também evidencia as mazelas da estrutura social capitalista como determinantes na gênese da queixa escolar.

Nesse sentido, diferentes estudos da psicologia histórico-cultural (Aita; Facci, 2018; Tuleski *et al*., 2019; Lessa; Facci, 2014), quando trazem a temática da queixa dos processos de escolarização e similares como a questão da infância medicalizada, são contundentes em afirmar que tais fenômenos devem ser entendidos dentro do modelo de prática social que normatiza, controla e divide as pessoas, as responsabilizando individualmente pelo fracasso ou sucesso, ou seja, dentro de um ideário neoliberal. Quando nos propomos a explanar os múltiplos e contraditórios determinantes da queixa escolar, defendemos que tal fenômeno precisa ser pensado a partir das relações da criança na sociedade capitalista, ou seja, ele desponta mediante condições materiais concretas expressas no lugar que a criança ocupa no sistema de relações, desdobrando-se de suas condições de vida e educação (Franco; Tabuti; Tuleski, 2021).

Diante da crítica à primazia do biológico/ maturacional na explicação do desenvolvimento infantil, a psicologia histórico-cultural indica que é preciso investigar as relações estabelecidas entre a criança, a família e a escola, considerando a prática social como chave para desvendar o fenômeno da queixa escolar em sua gênese.

2. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO: CRISE DOS 3 ANOS E IDADE PRÉ-ESCOLAR

Para pensar a particularidade da queixa escolar na educação infantil, se faz relevante focalizar a idade pré-escolar (3 a 6 anos de idade aproximadamente) como período do desenvolvimento e suas especificidades, destacando a relação entre desenvolvimento e ensino.

O modo pelo qual a criança se relaciona com o mundo é único e particular em cada período de seu desenvolvimento. Ao abordar a problemática da periodização do desenvolvimento, a preocupação dos teóricos da psicologia histórico-cultural era desvelar o movimento que estava além da aparência das características de cada idade. Defendiam que era preciso "*revelar a natureza interna do desenvolvimento que se ocultava sob os fenômenos externos, captando seu movimento de modo dialético e não linear*" (Tuleski; Eidt, 2016, p.53). Isto posto, indicaram como caminho para o estudo da periodização a análise das atividades que medeiam a relação da criança com o mundo em cada idade.

Leontiev (1978; 2021), nos apresenta o conceito de atividade como princípio explicativo do desenvolvimento do psiquismo, ou seja, da consciência e personalidade humanas. O autor nos mostra que o desenvolvimento humano está relacionado à atividade que a pessoa exerce em seu meio coletivo, sendo a atividade o elo que conecta o ser humano ao mundo que o cerca.

Tuleski e Eidt (2016) elucidam que nem tudo o que o sujeito faz é atividade. A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Assim, a necessidade é condição da atividade, ou seja, "*para que a necessidade possa ser satisfeita ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça*" (p. 45); desse encontro constitui-se um motivo capaz de orientar e regular a atividade concreta do sujeito no mundo objetivo.

A cada período do desenvolvimento da criança uma determinada atividade se mostra mais decisiva para o seu desenvolvimento, enquanto outras têm importância secundária ou subordinada. Chamaram de atividade dominante, aquela que reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período do desenvolvimento (Leontiev, 1978). Na linha acessória, encontramos atividades que não são dominantes ou principais, mas que são importantes pois conduzem a criança para novas exigências sociais, mobilizando funções novas e complexas do psiquismo (Pasqualini, 2020).

A atividade dominante deve ser pensada a partir do conteúdo de cada período do desenvolvimento, o que significa que é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade – daí a ênfase no papel da educação como determinação no/do desenvolvimento infantil (Elkonin, 2009).

Elkonin (2017) propõe uma periodização do desenvolvimento segundo a qual a criança atravessa três grandes épocas: Primeira Infância, Infância e Adolescência. Cada época é constituída por dois períodos de desenvolvimento. Na Primeira Infância, temos os períodos: Primeiro Ano de Vida, e Primeira Infância (1 a 3 anos). A Infância é composta pelos períodos: Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos) e Idade Escolar (6 a 10 anos). A Adolescência constitui-se dos períodos: Adolescência Inicial (10 a 14) e Adolescência (14 a 19 anos).

Segundo a proposição do autor, cada idade do desenvolvimento é constituída por um sistema de atividades no interior do qual se destaca uma atividade dominante que guia, orienta e governa o desenvolvimento em cada período. Esta atividade engendra as novas formações psíquicas centrais da idade na criança.

Assim, temos no Primeiro Ano de Vida a atividade dominante: Comunicação Emocional Direta; na Primeira Infância a Atividade Objetal Manipulatória; na Idade Pré-Escolar a atividade de Jogos de Papéis; na Idade Escolar a Atividade de Estudo; na Adolescência Inicial, a Comunicação Íntima Pessoal; e na Adolescência a Atividade profissional de Estudo (Elkonin, 2017).

De acordo com Pasqualini (2020), os estudos de Elkonin apontam a existência de uma unidade dialética em cada época, uma vez que os dois períodos que se apresentam, embora diferentes, mostram-se orientados ora pela esfera afetivo-emocional, ora pela esfera intelectual-cognitiva. Assim, conforme suas características e seu conteúdo, é possível classificar as atividades dominantes nestes dois grandes grupos ou esferas. A primeira esfera está voltada para as relações entre as pessoas, que são desenvolvidas no sistema criança/ adulto social, mobilizando mais diretamente a esfera afetivo-emocional do psiquismo:

> A comunicação emocional direta do pequeno, o jogo de papéis sociais e a comunicação íntima pessoal dos adolescentes se diferenciam substancialmente por seu conteúdo concreto e pela profundidade com que tem lugar a **imersão do sujeito na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos** (Elkonin, 2017, p. 167, grifo nosso).

Já no segundo grupo, ou esfera, encontramos as atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, caracterizados no sistema de atividades 'criança/objeto social', numa esfera intelectual-cognitiva (Pasqualini, 2020).

Neste grupo encontramos as atividades Objetal Manipulatória, Atividade de Estudo e a Atividade Profissional de estudo dos adolescentes: embora sejam atividades bem diferentes, em comum encontramos a mobilização mais direta da esfera intelectual-operacional do psiquismo:

> O geral e essencial dentre essas atividades é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Tem uma origem e um lugar comum na vida da sociedade e são o resultado da histórica precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos, produz-se a **orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos, a formação de suas forças intelectuais e a formação da**

> **criança como componente das forças produtivas da sociedade** (Elkonin, 2017, p.1 68, grifo nosso).

No decorrer de cada período de desenvolvimento, vão acontecendo mudanças impulsionadas pela atividade dominante, até chegar a um ponto em que vão surgindo novas necessidades para a criança, fazendo com que a atividade que até então se configurava como a principal forma de relacionamento da criança com o mundo não mais seja capaz de satisfazer as novas necessidades e relações que vão se delineando na vida infantil. Assim, uma das atividades gestadas, nascidas dessa atividade dominante, desponta como aquela capaz de canalizar as novas necessidades que emergem para a criança no seu complexo campo de relações sociais; desse modo é que uma atividade que antes figurava como acessória se torna principal em um novo período da vida. À medida que a personalidade da criança se estrutura, ela vai assimilando funções sociais, objetivações e desenvolvendo sua consciência (Elkonin, 2009).

Em suma, temos que a mudança dos períodos de desenvolvimento é marcada pela alteração da atividade dominante, o que acarreta em uma significativa transformação na posição da criança no interior das relações sociais. Quando a criança faz a transição de um período para outro, isso significa que existem necessidades a serem alcançadas: o lugar social da criança já não satisfaz essas novas necessidades e ela começa a tensionar o sistema de relações sociais no qual está inserida. A criança tem condições de ir além, de estabelecer outras relações com o mundo que a cerca. A passagem a um novo modo de relação com a realidade se configura como um período crítico do desenvolvimento.

Vigotski (2012) esclarece que o desenvolvimento humano é caracterizado por momentos estáveis – períodos claramente demarcados pelas atividades principais –, e por momentos de **crise**, marcados por tensões e rupturas nas relações da criança com o mundo social. Pela lógica dialética do desenvolvimento do psiquismo, podemos observar a combinação de processos evolutivos e revolucionários no curso da periodização do desenvolvimento.

Os períodos críticos, ou de viragem do desenvolvimento, são caracterizados pelo choque entre os ganhos do desenvolvimento da criança e as exigências de mudança na situação social de desenvolvimento. No atual modelo de sociedade, há a tendência, seja na família ou na escola, de não se compreender esse movimento do desenvolvimento infantil como parte do próprio processo de desenvolvimento: predominam proposições dualistas, mecanicistas ou idealistas, que concebem o momento crítico como patológico. Exemplo disso se apresenta pelas teorias de cunho construtivista, as quais discorrem sobre competências e habilidades socioemocionais, presentes em documentos nacionais que regulam o sistema educacional.

Nos períodos críticos, tendencialmente a criança se torna mais difícil de educar. Justamente pelas conquistas ao longo do período anterior, ocorre que a criança já não se satisfaz com o lugar que ocupa nas relações sociais, uma vez que esse lugar já não corresponde mais às suas possibilidades, emergindo a necessidade de mudança (Tuleski *et al*., 2019). A situação social de desenvolvimento deve modificar-se, incorporando os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outras neoformações.

É importante que profissionais na educação compreendam que os momentos críticos fazem parte dos processos de desenvolvimento e aproveitem esses períodos a

serviço do desenvolvimento da criança, com vista a potencializar o seu desenvolvimento. Lembrando que "*esses momentos de reorganização são marcados, inevitavelmente, por rupturas e saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo. As crises estão diretamente relacionadas com a organização e conduta do processo educacional*" (Tuleski *et al*., 2019, p. 169).

A psicologia histórico-cultural parte do princípio de que a crise não é sinônimo de patologia, nem de transtorno, pelo contrário: a crise indica que a criança se desenvolveu, ganhou novas capacidades, e, portanto, passa a demandar novas formas de relação, mudanças significativas no modo como a educam. Embora a psicologia histórico-cultural pressuponha a alternância entre momentos estáveis e críticos ao longo do desenvolvimento, Leontiev argumenta que crises propriamente ditas somente ocorrerão se não houver um processo de educação intencionalmente mediado, ou seja, se a criança for deixada sem nenhum tipo de instrução, numa concepção espontânea de educação. Por isso, para Leontiev os períodos críticos são denominados de *"períodos de rupturas, em que ocorrem as mudanças qualitativas no desenvolvimento, associadas com a mudança de estágio"* (Lazaretti, 2011, p. 141).

As mediações se efetivam quando o professor, ao conhecer os períodos de desenvolvimento e seus momentos críticos, proporcionam atividades que guiam as máximas possibilidades de desenvolvimento, e introduzem novos desafios, ainda nas atividades acessórias – aquelas que ainda não são as principais para promover o desenvolvimento, mas serão no futuro.

2.1. A CRISE DOS 3 ANOS

A chamada crise dos três anos é um momento do desenvolvimento que tende a se expressar, no contexto da escola de educação infantil, na forma de queixa escolar, como discute Silva (2017) em sua pesquisa de doutorado. A autora assinala que a escola de educação infantil tende a naturalizar os comportamentos da criança, fato relacionado ao aumento de "*diagnósticos de transtornos de conduta em crianças pré-escolares*" (p. 97), e argumenta, ainda, que é atribuído a responsabilidade de encaminhar a criança para avaliação por profissionais de saúde sem haver orientações e parâmetros sistematizados sobre o desenvolvimento e o ensino nesta faixa etária. Com isso, as crianças acabam sendo encaminhadas à base das "impressões" de cada professora em particular sobre o que seria um problema de comportamento (Silva, 2017).

A crise dos 3 anos envolve uma nova formação do psiquismo infantil, de caráter transitório, pois marca a viragem de um período para outro no desenvolvimento. As manifestações comportamentais da criança advêm de mudanças internas no seu psiquismo, diante a contradição entre os avanços e as insuficiências no seu desenvolvimento, expressas na relação com as pessoas que a cercam (Vigotski, 2012).

> Nesse processo, a criança quer fazer como os adultos fazem, porém se dá conta que ainda não é adulto, a relação social da criança evoca mudanças, e dependendo do modo que o adulto se posicionar no trato com a criança, poderá haver um acirramento de alguns comportamentos já característico deste período do desenvolvimento, portanto, afirmamos que esse período de transição, vai se caracterizar de maneira conflituosa a depender

> “do manejo de evolução da autonomia da criança pelo adulto (Silva, 2017, p. 140).

Vigotski (2012) explica alguns sintomas da crise dos três anos e reforça que precisamos estudá-los cientificamente, já que são conceitos cotidianos e merecem ser diferenciados, pois são parte importante do desenvolvimento, são sintomas principais da crise: o negativismo, a teimosia e rebeldia. O negativismo da conduta da criança deve ser diferente de desobediência, e está relacionado a oposição ao adulto: a criança não quer fazer algo pelo simples motivo da proposta ter partido de um adulto, mesmo que se trate de uma atividade que a criança queria muito fazer. Cabe ao adulto identificar o que motiva a criança a se opor às suas orientações. O sintoma de teimosia deve ser diferenciado da perseverança infantil, uma vez que a teimosia está relacionada a exigência de algo somente, “*se o negativismo se caracteriza por sua tendência social, ou seja, a criança faz o contrário do que os adultos lhe pedem na teimosia o que caracteriza é a tendência a si mesma*” (Vigotski, 2012, p. 371). Já a rebeldia envolve reações exageradas e contraditórias relacionadas a insubordinação ao que o adulto pede, a criança quer ser independente, quer fazer tudo por si mesma.

Nesse sentido, Silva (2017) nos mostra que para superar os comportamentos dissonantes apresentados pela criança na idade pré-escolar, é importante que professores organizem atividades que busquem cada vez mais a autonomia infantil e uma maior iniciativa da criança frente aos seus pares, assim a criança vai desenvolvendo a compreensão de controle do próprio comportamento, condição determinante para a formação do caráter na idade pré-escolar, e acrescenta que:

> A formação da personalidade da criança requer mediações que direcionam sua conduta no sentido de fortalecer a manifestação de atos que contribuem para o seu pleno desenvolvimento e inibir manifestações que representem entraves para a conquista do domínio de sua própria conduta, nos conduz ao reconhecimento de que será necessário orientar os alunos e alunas no caminho a ser percorrido para formá-los culturalmente (Silva, 2017, p.1 31).

No final da primeira infância, ou seja, na transição entre o terceiro e o quarto ano de vida, a criança já adquiriu algumas características importantes que permitem a ela um desenvolvimento mais amplo, como por exemplo, a autonomia psicomotora, a compreensão dos objetos sociais que possibilita agir com eles, a ampliação do repertório linguístico e a elaboração de pensamentos, que possibilita uma ampliação dos significados sociais, assim, a criança de quatro anos, caminha para a formação da autoconsciência e para o estabelecimento de conexões primárias entre as ideias e a realidade que a cerca, o que acarreta na subordinação de suas ações para alcançar finalidades específicas (Martins, 2007).

Se no terceiro ano de vida, os sentidos e os motivos da atividade estão fundidos, e a criança realiza ações de modo intenso, porém breve, o que caracteriza uma instabilidade em tudo que faz, no quarto ano, começa a gradualmente a reproduzir ações das pessoas com os objetos sociais, e o seu interesse passa ser o uso e as funções do objeto, e não mais suas propriedades físicas.

Vigotski (2012) ressalta que até os 3 anos de idade, a criança tem uma dependência do objeto presente, ela precisa manipular, experimentar, rejeitar e, portanto, não tem conhecimentos prévios sobre o que está a sua frente, há uma relação direta entre a situação e o objeto concreto. Paulatinamente, após o terceiro ano de vida, é que a criança vai ampliando sua atuação no mundo, principalmente pelo desenvolvimento da linguagem que requalifica outras funções psíquicas superiores como a atenção e a memória.

Por isso, para entendermos a criança no período pré-escolar, é preciso olhar a dinâmica constitutiva do desenvolvimento no período anterior, na primeira infância. Pois é nesta etapa que a partir da atividade objetal manipulatória, os adultos vão mostrar às crianças os objetos, nomeá-los e significá-los.

Nesta perspectiva, o trabalho organizado pelo professor, é um fator muito importante para o desenvolvimento das ações objetais nas crianças até três anos de idade: as atividades do professor com esta faixa etária devem priorizar ações que exponham a criança a objetos e a aquisição de um vocabulário rico, de modo que a criança, ao término deste período, em tese, tenha conquistado domínios elementares das primeiras elaborações de comparação, generalização, estabelecimento de relações e conexões de objetos e fenômenos reais, "*para tanto, a mediação do adulto, fornecendo modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal, são requisitos indispensáveis para tais elaborações*" (Martins, 2012, p. 116).

A crise dos três anos constitui um importante momento de viragem no desenvolvimento, quando se dá a transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar. É sabido que a criança obteve ganhos quantitativos durante o período da primeira infância, o que provocou mudanças internas significativas, expressando-se como reivindicação por um novo lugar nas relações sociais. No entanto, quando o adulto não compreende as mudanças internas no desenvolvimento infantil, pode haver o desenvolvimento de condutas compensatórias por parte da criança para "*suprir necessidades desencadeadas por determinada condição de inferiorização, se a posição social que ela ocupa nas relações em que está inserida for inferior a das outras crianças*" (Silva, 2017, p. 126).

Vigotski (2012) explica que a criança passa por mudanças nas relações sociais e na esfera afetiva, passando por profundas e intensas experiências, e se vê imersa em uma série de conflitos internos e externos, por isso, a crise dos três anos é denominada de crise das relações sociais da criança: trata-se do produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor.

É importante considerar que o período de crise é vivenciado por todas as crianças, uma vez que remete a transformações intensas pelas quais passam quando ocorre uma mudança de período do desenvolvimento; no entanto, a crise se expressa de diferentes maneiras a depender principalmente da maneira pela qual o adulto vai dirigir os comportamentos conflituosos da criança. É, pois, em decorrência da relação com o adulto que a criança pode "*buscar compensar a inferioridade por ela percebida fazendo uso de impulsividade e da hostilidade para se impor perante o grupo*" (Silva, 2017, p. 128).

Contudo, como estudado por Silva (2017), a crise dos três anos, que na psicologia histórico-cultural é uma condição de mudança de período de desenvolvimento, no contexto de educação infantil aparece como a gênese da trajetória da queixa escolar.

Quando os comportamentos infantis são associados a concepções de desenvolvimento espontâneos e pautados na maturação biológica, a crise é entendida como sendo um problema individual da criança, pois ela é deslocada das situações sociais em que os conflitos acontecem.

A criança requer uma mudança na relação com o adulto, busca autonomia e reconhecimento, por isso tenta se auto-afirmar junto às pessoas que a cercam, sendo o conflito desencadeado em razão da falta de interações que satisfaçam a necessidade da criança em ampliar sua autonomia. Nesta perspectiva é importante compreender as linhas centrais que regem o desenvolvimento infantil, analisando a idade crítica em relação ao período que a segue (Silva, 2017).

Na primeira infância, até aproximadamente os 3 anos de idade, a criança não é capaz de conter seu comportamento ou adiar a satisfação de desejos, o que faz com que muitas vezes apareçam as birras. Na atividade lúdica pré-escolar, as ações que a criança realiza se tornam conscientes pela primeira vez em seu desenvolvimento – ou seja, ela se esforça para controlar sua conduta, seus impulsos imediatos. Isso ocorre em função da própria estrutura da brincadeira e daquilo que essa atividade requer do psiquismo infantil:

Para Vigotski (2021), o que marca a passagem para a idade pré-escolar é o surgimento de necessidades e impulsos específicos na criança que aparecem como "tendências irrealizáveis", o que ocorre porque emerge para a criança uma necessidade de realizar desejos e aspirações baseados nas relações com os adultos. É assim que a atividade lúdica desponta como dominante:

> Por um lado, a criança experimenta necessidades de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essas contradições só podem ser solucionadas pela brincadeira. O que caracteriza a atividade lúdica é o fato de que seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no próprio processo (Pasqualini, 2020, p.86).

Considerando o sistema de atividades da criança pré-escolar no qual a brincadeira desempenha papel dominante, Vieira e Leal (2018) destacam como seguintes neoformações dessa idade: maior domínio e compreensão do meio social, consideração da posição de uma outra pessoa e o desenvolvimento do autodomínio, da atividade voluntária, ou seja, a possibilidade de regular e organizar a própria conduta, qualidades volitivas.

A idade pré-escolar é um período muito importante para o desenvolvimento da esfera volitiva-emocional, dos interesses e dos motivos sociais de conduta, uma vez que a criança, ao protagonizar papéis sociais na esfera lúdica, vai internalizando condutas e regras sociais de comportamentos culturais. Essas regras vão ativando recordações mnemônicas afetivas e reorganizando processos internos e requalificando a relação da criança com as pessoas que a cercam.

3. EM PAUTA: O JOGO PROTAGONIZADO

É pelo jogo protagonizado, atividade dominante da idade pré-escolar, que a criança vai desenvolver maximamente as funções necessárias para o autodomínio de sua conduta, tão exigido pela escola. Quando os comportamentos infantis são problematizados à luz da psicologia histórico-cultural, passamos a analisar o que é exposto como queixa de modo dinâmico, pertencente ao próprio processo de desenvolvimento, e se houver um agravamento dos sintomas de períodos críticos, as reações infantis devem ser pensadas na relação com o seu entorno social, uma vez que as pessoas que a cercam que contribuirão para a diminuição de tais sintomas.

Neste caminho, a psicologia histórico-cultural nos indica uma importante base teórico-prática que explica o processo de desenvolvimento e sua relação com o ensino na educação infantil, uma vez que, "*compreender quem é a criança em cada período do desenvolvimento é condição fundamental para que se possa organizar adequadamente o ensino, visando que ele atue especificamente nas funções que estão sendo formadas na e pela atividade da criança*" (Eidt; Menezes, 2020, p. 39).

Assim, a brincadeira de papéis se apresenta para as crianças na idade pré-escolar como a possibilidade de reconstrução da relação da vida dos adultos, passando a guiar o desenvolvimento infantil. O conteúdo da brincadeira, está, pois, na reprodução das atividades sociais dos adultos e das relações sociais que estes estabelecem. É nesse processo que as crianças vão "*internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta*" (Pasqualini, 2020, p. 87).

A compreensão das regras sociais desenvolvidas no interior da brincadeira se constitui em condição para que a criança avance no autodomínio de sua conduta, inclusive lançando as bases para a formação da atividade de estudo – que guiará o desenvolvimento no período escolar.

A criança quer participar da vida e das atividades dos adultos, quer fazer como os adultos fazem, e passa a brincar não mais com objetos e sim representando os papéis sociais dos adultos. Neste caminho, embora os objetos e brinquedos infantis permaneçam os mesmos, os atos infantis passam a caracterizar um novo significado social, se inserindo no sistema de relações sociais.

> Ocorre a conversão da menina em mamãe, da boneca em filha, e os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida transforma-se em responsabilidades da criança, isso revela a tendência de a criança querer participar da vida e das atividades dos adultos, quer aprender na relação com eles e com o mundo dos objetos humanos, procurando compreender essas relações em sintonia com tudo o que se descortina à sua volta. (Lazaretti, 2016, p. 132).

É pelo jogo protagonizado que a criança reproduz o que percebe, representa as relações humanas e busca formas para sua compreensão afetivo-cognitiva, na brincadeira, as crianças colocam em funcionamento os sistemas intrapsíquicos, uma vez que tal atividade exige dela concentração, memorização, atenção, imaginação. Por isso é necessário que o ensino, na educação infantil seja organizado para que o jogo protagonizado esteja incluído na prática pedagógica.

Concordamos com Eidt e Menezes (2020) quando afirmam que *"tão importante quanto organizar adequadamente os conteúdos do ensino e sua forma de transmissão é compreender a quem ele se destina e quais são as neoformações que devem ser formadas pela mediação desse ensino"* (p.39), e se o ensino não for sistematizado para atender as necessidades do aluno a que ele se destina, a relação educativa sofrerá consequências, o que reverberará como queixa escolar.

De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, em termos de promoção do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, é esperado que as atividades educativas sejam alinhadas com a atividade dominante neste período da vida, que é o jogo protagonizado. Visto que a criança começa a aprender sobre as condutas e normas sociais pela brincadeira, quando professores inserem o jogo protagonizado no planejamento pedagógico, estarão proporcionando à criança possibilidades de entenderem regras, desenvolverem o autocontrole da conduta, e consequentemente a queixa inicial de comportamentos inadequados, passa a ser pensadas e significadas, tanto pela criança como pelos próprios professores.

Por meio do brincar, a conduta infantil vai se complexificando e se orientando a partir de regras implícitas socialmente, uma vez que a criança passa a compreender a dinâmica das práticas sociais no interior das relações humanas, e o conjunto de ações que se espera quando se assume determinados papéis sociais, o que torna "*possível a transição das condutas imediatas e impulsivas para formas iniciais de condutas autorreguladoras*" (Eidt; Menezes, 2020, p. 47).

Entendemos que as ações lúdicas não irão acontecer naturalmente no desenvolvimento infantil, são, pois, mediadas, por isso Lazaretti (2016) destaca que a brincadeira requer ações educativas, intervenções, mediações do adulto para que o seu conteúdo possa avançar a fim de possibilitar as objetivações alcançadas pelo gênero humano.

É com a organização das brincadeiras na idade pré-escolar que o autodomínio da conduta vai se constituindo como uma das neoformações da criança, é, pois, pela ação lúdica que se criará condições para as atividades produtivas e de estudo que guiará o desenvolvimento infantil no período seguinte.

A função da escola é socializar conhecimentos, científicos, filosóficos e artísticos elaborados pela humanidade e materializados em saber escolar (Duarte, 2013). Na educação infantil, tais conteúdos devem ser inseridos também pelas atividades produtivas, e principalmente na forma de brincadeira, jogos de papéis.

Consideramos, conforme Lazaretti (2016), que os conteúdos de ensino na educação infantil devem priorizar a formação omnilateral, estimulando na criança as possibilidades de compreensão de mundo, com o uso de recursos e metodologias variadas e diversificadas.

Nesse sentido, as atividades produtivas, vão ocupando um lugar de destaque no trabalho educativo, principalmente no final do período pré-escolar, pois, como linha acessória do desenvolvimento, possibilita à criança ampliar seu repertório cultural e agregar conhecimentos que irão qualificar as funções psíquicas superiores.

4. ATIVIDADES PRODUTIVAS E AS NEOFORMAÇÕES NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

A criança começa a compreender a necessidade de aprender com a brincadeira: é na atividade lúdica protagonizada que a criança passa a se orientar para questões fundamentais da atividade humana, o que engendra a aspiração de realização de atividades que sejam valorizadas socialmente. Para Elkonin (2017), trata-se de um "momento de preparação para a aprendizagem escolar" (p. 165).

Participam também desse processo as chamadas atividades de produção, que compõem linhas acessórias de desenvolvimento na idade pré-escolar. Diferente do Jogo de Papéis, onde o que importa é o processo e não se visa a um resultado final, as atividades produtivas têm como característica o produto final, ou seja, geram algum tipo de material, como o desenho, a pintura, a modelagem, a construção (Pasqualini, 2020).

As atividades de produção são importantes no período pré-escolar porque desenvolvem na criança a capacidade de estabelecer fins para suas ações. Por meio da mediação do adulto, a criança aprende e realiza algo que ainda não sabe, e tem a possibilidade concreta de se apropriar do resultado final de sua atividade.

> Embora não ocupem o lugar de atividade dominante no período pré-escolar, tais atividades têm importância fundamental para o desenvolvimento psíquico infantil, e o mesmo pode ser afirmado em relação à atividade de estudo, que, progressivamente, pode ser introduzida já na idade pré-escolar, embora ainda geneticamente vinculada a brincadeira. (Pasqualini, 2020, p. 91).

Tanto quando pensamos nas atividades de produção quanto na atividade lúdica protagonizada, o papel educativo do adulto tem grande destaque para a perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, a concretização do desenvolvimento potencial da criança no período pré-escolar irá depender das mediações decorrentes do contexto social, em especial da escola de educação infantil, promovendo a apropriação das objetivações culturais:

Também é fundamental considerar que a valorização pelo adulto das ações e realizações infantis são a base para a autovalorização da criança sobre seu comportamento, sua atividade e suas produções (Vieira; Leal, 2018).

Diante das contribuições da psicologia histórico-cultural, podemos refletir junto às questões acerca da didática de ensino que têm como um dos seus pilares o destinatário dos conteúdos curriculares, ou seja: a criança em desenvolvimento. Além de permitir realizar uma crítica ao processo de patologização e produção da queixa escolar, a psicologia histórico-cultural também orienta e direciona possibilidades de um trabalho educativo contextualizado com o desenvolvimento da criança, permitindo repensar as mediações escolares, assim como as formas em que o material didático é apresentado para a criança e como se é exigida dela as atividades produtivas.

Nessa direção, o estudo da periodização do desenvolvimento tende a diminuir os encaminhamentos para serviços de saúde, opondo-se à medicalização na educação, objetivando instrumentalizar o trabalho educativo.

Todavia, para organizar a atividade da criança, é importante que professores tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as funções psíquicas já desenvolvidas e as que ainda estão por se desenvolver. É também, pelo modo de

organização dos conteúdos escolares e pela forma em que o saber escolar é transmitido para a criança que se evidenciam as queixas de 'comportamentos inadequados' e 'déficits' – como, por exemplo, de atenção.

Finalizamos a discussão em tela reiterando que tanto o autodomínio do comportamento como a atenção voluntária só irão se desenvolver se houver atividades educativas que requeiram tal desenvolvimento, ou seja, é a atividade pedagógica docente que impactará a apropriação dos recursos atencionais, enquanto função psicológica superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse referencial teórico, asseveramos que a sistematização do ensino deve ser a chave para compreender e enfrentar o fenômeno da queixa escolar, e promover o desenvolvimento da consciência humana. Considerando a produção da queixa na educação infantil como um fenômeno multideterminado, defendemos a tese que concepções de desenvolvimento e o modo de organização do ensino se apresentam contribui para a produção de queixas, encaminhamentos, laudos e o processo de patologização. Num movimento dialético também é possível constatar que mudanças na organização do ensino, espaços de discussão didático-pedagógicos e de concepção de desenvolvimento humano e de sociedade podem corroborar com a diminuição da queixa escolar. Nesse sentido, tanto a ausência de compreensão sobre desenvolvimento, como o modo de organização das práticas pedagógicas equivocadas é condição para a produção de queixas, encaminhamento, laudos e o processo de patologização da infância.

A queixa escolar na educação infantil pressupõe, em sua gênese, a incompreensão do próprio desenvolvimento da criança e da atividade que guia esse desenvolvimento. Isso significa constatar que o ambiente escolar e a prática pedagógica estão contribuindo para a produção e manutenção da queixa.

Para superar esse cenário, além de uma base teórica sobre o desenvolvimento infantil, caberia ao professor de educação infantil a tarefa de conhecer e reconhecer a realidade histórica e projetar seu trabalho para além dela, pressupondo o apropriar-se dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos acumulados historicamente pela humanidade.

Pensar na organização do ensino na educação infantil não pode se reduzir a oferecer à criança atividades que automatizam o estudo do alfabeto e da matemática. É preciso que o professor esteja ciente de quem é o aluno e quais são as implicações do que ele ensina para o processo de desenvolvimento infantil. A prática pedagógica deve estar coerente com o desenvolvimento da criança, e acima de tudo estar voltada para as aquisições que a criança ainda não conseguiu, mas que com mediação do professor estará prestes a conseguir, ou seja, deve ser pensada dentro da zona de desenvolvimento iminente do aluno.

Vigotski (2021, p.261), nos explica que "*somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento*", pois o ensino que se orienta a ciclos já completados é ineficaz, não guia ao desenvolvimento. A escola objetiva promover na criança o que está insuficiente em seu desenvolvimento, por meio do ensino, então este deve se relacionar com o nível de desenvolvimento da criança de acordo com cada período de vida. Significa que o próprio processo de desenvolvimento é dependente das leis de ensino, ou seja, está subordinado à prática pedagógica.

Cabe ao professor identificar e selecionar os elementos culturais que os alunos precisam assimilar, e organizar os meios mais adequados, ou seja, a forma de transmitir esses conteúdos aos alunos para que se apropriem de tal conhecimento. No entanto, ao planejar os conteúdos e a forma do processo educativo, é necessário levar em consideração a criança como ser em desenvolvimento, "*que se relaciona com a realidade de forma determinada e qualitativamente diferente em cada período desse processo*" (Pasqualini; Abrantes, 2013, p.18).

Nesse sentido, as leis de ensino, objeto da pedagogia, se materializam nos conteúdos e formas em que são apresentadas ao aluno, ou seja, o destinatário, que, por sua vez, representa a especificidade e objeto de estudo da psicologia, que, conforme as leis de desenvolvimento, só irá acontecer sob o pano de fundo dos conteúdos e formas consubstanciados pelo ensino. A pedagogia e a psicologia são, pois, as ciências orientadoras do trabalho do professor (Magalhães; Martins, 2020).

Reconhecemos que o trabalho pedagógico no interior das unidades escolares deve ser pautado pelo ensino, enquanto campo dos conhecimentos científicos, porque é a apropriação do conhecimento elaborado que irá promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Entendemos que a educação escolar, e em especial a educação infantil, deve se alicerçar na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica na busca de um conhecimento que não seja só prático e cotidiano, e sim, científico, sistematizado, um conhecimento que oriente o aluno no mundo objetivo, amplie suas funções psíquicas, mostre alternativas de ação do sujeito para com o objeto.

São os processos educativos que provocam o desenvolvimento da criança e a fazem avançar, garantindo as condições para que ela dê saltos qualitativos no seu psiquismo. Por isso, tanto professores como outros profissionais da educação precisam se orientar por um referencial teórico que valorize o trabalho docente, defenda o ensino de conhecimentos científicos, conduzindo o trabalho do professor por uma leitura crítica da realidade. Quanto maior compreensão os professores, e demais profissionais da educação, tiverem sobre o desenvolvimento humano e sobre conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, qualitativamente maior serão as situações de ensino e aprendizagem dos alunos, e não restará espaço para queixas escolares que individualizam a criança ou suas famílias.

REFERÊNCIAS

[1] AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. . Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade E O Processo De Biologização E Medicalização Das Queixas Escolares. **Eureka**, v. 15, n. 1, p. 121-135, 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/885124/eureka-15-1-16.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

[2] CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V.; SANTOS, G. L. ZUCOLOTO, P. C. S. V. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 33, n. 2, p., 237-245, abril – junho, 2016.

[3] DUARTE, N. A **Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

[4] EIDT, N. M.; MENEZES, J. M. As implicações pedagógicas da periodização do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. In: MAGALHÃES, C. CARBONIERI, J. (org.) **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil.** Curitiba: CRV, 2020, p. 35-52.

[5] ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

[6] ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (org.) **Ensino Desenvolvimental Antologia**: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.

[7] FRANCO, A. F.; TABUTI, E.; TULESKI, S. C. Associação de medicamentos controlados em crianças: impactos para o desenvolvimento do psiquismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nYzZTsmQr3d6mVmYf6887dB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jan. 2022.

[8] LAZARETTI, L. M. D. B **Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

[9] _____. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 129-148.

[10] LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 15, p. 11-119, 2011.

[11] LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 163-171, abr. 2015.

[12] LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

[13] _____. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

[14] LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. Psicologia Escolar na atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção. **Terra e Cultura**, ano. 30, n. 58, p. 117-129, Janeiro a Junho, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/169/180>. Acesso em: 10 jan. 2023.

[15] MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista educação em questão** (online), v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150>. Acesso em: 1 jul. 2020.

[16] MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil. Em defesa do ato de ensinar.** Campinas: Alínea, 2007, p. 67-96.

[17] _____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 93-122

[18] PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. et al. **Infância e Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 35-70.

[19] PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino a educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696/7084>. Acesso em: 10 jan. 2023.

[20] SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

[21] TOMAS, D.N.T **O trato com a queixa escolar na educação infantil de um sistema municipal de ensino: uma análise histórico-cultural.** 2023. 177f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

[22] TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set/dez, 2007.

[23] _____. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-62.

[24] TULESKI, S. C. et al. Tem Remédio Para A Educação? Considerações Da Psicologia histórico-cultural. **Práxis Educacional** (online), v. 15, p. 154-177, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>. Acesso em: 28 jan. 2022.

[25] VIEIRA, A. P.; LEAL, Z. F. R. Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia. **Ciência e Profissão** [online], v. 38, n. 4. p. 680-695, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002052017>. Acesso em: 8 out. 2022.

[26] VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas – IV** Paidologia del adolescente Probleas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribuicion, 2012.

[27] _____. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson